



**Patrícia Alexandra
Nogueira Gomes**

**As emoções e as relações interpessoais: Um estudo
exploratório numa turma de 1º Ciclo do Ensino
Básico**



**Patrícia Alexandra
Nogueira Gomes**

**As emoções e as relações interpessoais: Um estudo
exploratório numa turma de 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Catarina Rosa, Investigadora no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

o júri
presidente

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

vogais

Arguente Principal: Doutora Maria Pacheco Figueiredo
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação

Orientador: Doutora Catarina Pires da Rosa
Investigador Doutoramento (nível 1), Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quero conceder o meu reconhecido e profundo agradecimento a todos aqueles que, de forma profissional ou pessoal, acompanharam esta etapa da minha formação acadêmica.

À minha orientadora de Seminário e Orientação Educacional, Doutora Catarina Rosa, primeiramente por ter aceitado o desafio de orientar este projeto, mas também pela ajuda e apoio incansável, pelas sugestões sempre pertinentes, pela compreensão, pela partilha de conhecimentos, pela documentação facultada, pela orientação e pela disponibilidade sempre demonstrada para esclarecimento de dúvidas e para reuniões.

À minha orientadora de Prática Pedagógica Supervisionada, Prof. Doutora Paula Santos, pela orientação e pelo esclarecimento de dúvidas.

Às minhas orientadoras cooperantes pela orientação, pelas sugestões, pelos elogios e chamadas de atenção, por todas as aprendizagens e conhecimentos que transmitiram e que contribuíram para a minha evolução.

Às instituições e respetivos profissionais dos dois contextos educacionais onde realizei a minha prática, pela disponibilidade em me receber e pelo vosso acolhimento.

À minha colega de diáde, Juliana Correia, que percorreu este caminho comigo desde o início, pela amizade, pela partilha de receios e dificuldades, pela disponibilidade para me ajudar, pelo companheirismo, pelos conhecimentos partilhados e pelo apoio, mas também aos meus restantes colegas, Cátia Pereira e Pedro Correia por estarem, igualmente, sempre presentes.

À minha família por me terem dado a possibilidade de estudar e me terem apoiado incondicionalmente, mas, principalmente, à minha mãe por ser a minha melhor amiga e por estar sempre disponível para me ouvir e me confortar nos momentos menos bons.

palavras-chave

1.º Ciclo do Ensino Básico, emoções, relações interpessoais, educação emocional, inteligência emocional, coesão relacional, grupo turma

resumo

A literatura tem vindo a demonstrar que as dimensões intelectual e emocional estão amplamente interligadas, e que um bom desenvolvimento emocional gera afeto entre pessoas e melhora a qualidade do relacionamento interpessoal. É, portanto, fundamental ajudar as crianças a identificar, compreender e expressar desde cedo as suas emoções. O presente estudo pretendeu investigar se uma exploração guiada sobre as quatro emoções básicas (raiva, tristeza, medo, felicidade) poderia ter impacto nas relações interpessoais do grupo turma e foi desenvolvido numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico (11 meninos e 16 meninas). O conhecimento das emoções básicas (temáticas, valência, ativação e frequência), a perceção da coesão/proximidade da turma e o posicionamento individual real vs. ideal no grupo turma, foram avaliados pré e pós-intervenção através de um questionário desenvolvido para o efeito. Verificou-se que: os participantes que se consideram inseridos em «grande grupo» relatam valores de valência da emoção Triste mais baixos do que os que se consideram incluídos em «médio grupo»; os participantes que se consideram inseridos em «pequeno grupo» relatam valores de ativação da emoção Feliz mais elevados do que os que se consideram incluídos em «médio grupo» e «grande grupo»; o posicionamento individual ideal foi mais próximo do real no momento pós-intervenção. Estes resultados permitiram reforçar a importância e pertinência de trabalhar o desenvolvimento emocional e interpessoal das crianças do 1º Ciclo, dado que parecem indicar que a turma se tornou mais consciente das suas próprias emoções e das dos outros, o que poderá ter contribuído para melhorar as suas relações interpessoais.

keywords

1st cycle of basic education (primary education), emotions, interpersonal relationships, emotional education, emotional intelligence, relational cohesion, class group

abstract

The literature has shown that the intellectual and emotional dimensions are widely interconnected, and that a good emotional development generates affection between people and improves the quality of interpersonal relationships. It is therefore crucial to help children to identify, understand and express their emotions from early age. The present study aimed to investigate whether a guided exploration of the four basic emotions (anger, sadness, fear, happiness) could have an impact on the interpersonal relationships of the class group. It was developed in a primary school class (11 boys and 16 girls). Knowledge regarding the basic emotions (themes, valence, activation and frequency), the perception of class cohesion/proximity, and the actual individual positioning vs. ideal individual positioning in the class group, were evaluated. A pre- and post-intervention questionnaire developed for this purpose was applied. It was found that: participants who considered belonging to a "large group" report lower valence values of Sad emotion than those who considered themselves to be in a "medium group"; participants who considered belonging to a "small group" report higher activation values of Happy emotion than those in the "medium group" and "large group"; the ideal individual positioning was closer to the real one after the intervention. These results reinforced the importance and relevance of working on the emotional and interpersonal development of children in the primary school, as they seem to indicate that the class group became more aware of their own emotions and those of others, which may have contributed to improving their interpersonal relationships.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
1. Desenvolvimento Emocional	4
1.1. As emoções: definição e clarificação de conceitos	4
1.2. Inteligência emocional	6
1.3. Desenvolvimento afetivo-emocional e aprendizagem.....	8
1.4. A relação pedagógica no afeto e nas emoções	11
1.5. O trabalho em torno das emoções – Educação Emocional.....	15
1.5.1. As emoções na Educação Pré-Escolar.....	19
1.5.2. As emoções no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	20
1.5.2.1. O papel do professor na promoção do desenvolvimento emocional	22
2. Relações interpessoais.....	25
2.1. O grupo turma	26
3. Sistema de Acompanhamento das Crianças	32
Parte II – Estudo Empírico: O projeto de intervenção	36
1. Enquadramento	36
1.1. Contexto	36
1.2. Finalidade e objetivos.....	36
1.3. Fases do projeto.....	37
2. Método	37
2.1. Participantes	37
2.2. Materiais.....	38
2.3. Procedimento.....	39
2.3.1. Conceção e planificação da sequência didática.....	40
2.3.2. Descrição das sessões da sequência didática.....	41
3. Apresentação das análises e resultados	56
3.1. As quatro emoções básicas: Turma	57
3.1.1. As quatro emoções básicas: Sexo Masculino vs. Sexo Feminino	63
3.2. Configurações da turma: Turma.....	72
3.2.1. Configurações da turma: Sexo Masculino vs. Sexo Feminino.....	73
3.3. Posicionamento individual real vs. ideal: Turma	75
3.3.1. Posicionamento individual real vs. ideal: Sexo Masculino vs. Sexo Feminino	76
3.4. Posicionamento individual real e as quatro emoções básicas	79
4. Discussão dos resultados.....	79
5.1. Temas	79

5.2.	Dimensões afetivas (valência e ativação).....	80
5.3.	Configurações da turma	81
5.4.	Posicionamento real vs. ideal	81
5.5.	Impacto do projeto de intervenção no desenvolvimento de aprendizagens	82
	Considerações finais.....	85
	Referências Bibliográficas	90
	Anexos.....	99

Lista de figuras

Figura 1 – Exemplo de um Diagrama de Campo.....	28
Figura 2 – Exemplo de um diagrama de um grupo unificado.....	29
Figura 3 – Exemplo de um diagrama de um grupo unificado com um membro isolado.....	29
Figura 4 – Exemplo de um diagrama de um grupo com “bode expiatório”	30
Figura 5 – Exemplo de um diagrama de um grupo polarizado.....	31
Figura 6 – Exemplo de um diagrama de um grupo fragmentado.....	31
Figura 7 – Esquema do tempo.....	33
Figura 8 – Escala SAM para avaliação da dimensão afetiva “valência”	38
Figura 9 – Escala SAM para avaliação da dimensão afetiva “ativação”	38
Figura 10 – Escala visuo-analógica para avaliação da frequência de cada emoção.....	38
Figura 11 – Configurações da turma para avaliação das relações interpessoais de coesão/ proximidade entre os participantes.....	39
Figuras 12 a 16 – Fotos da sessão 1.....	42
Figuras 17 a 27 – Fotos da sessão 2.....	44
Figuras 28 a 40 – Fotos da sessão 3.....	47
Figuras 41 a 48 – Fotos da sessão 4.....	49
Figuras 49 a 54 – Fotos da sessão 5.....	50
Figuras 55 a 58 – Fotos da sessão 7.....	52
Figuras 59 a 62 – Fotos da sessão 8.....	54
Figuras 63 a 65 – Fotos da sessão 9.....	55
Figura 66 – Número de participantes por cada tema identificado para as quatro emoções básicas no momento pré e pós-intervenção.....	57
Figura 67 – Número de participantes do sexo masculino por cada tema identificado para as quatro emoções básicas no momento pré e pós-intervenção.....	63

Figura 68 – Número de participantes do sexo feminino por cada tema identificado para as quatro emoções básicas no momento pré e pós-intervenção.....	67
Figura 69 – Escolhas das configurações de turma de todos os participantes.....	72
Figura 70 – Escolhas das configurações de turma dos participantes do sexo masculino.....	73
Figura 71 – Escolhas das configurações de turma dos participantes do sexo feminino.....	74
Figura 72 – Escolhas do posicionamento individual real e ideal da turma.....	75
Figura 73 – Escolhas do posicionamento individual real e ideal dos participantes do sexo masculino.....	76
Figura 74 – Escolhas do posicionamento individual real e ideal dos participantes do sexo feminino.....	78

Lista de tabelas

Tabela 1 – Cronograma final da sequência didática.....	40
Tabela 2 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de valência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção da turma.....	60
Tabela 3 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de ativação para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção da turma.....	61
Tabela 4 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de frequência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção da turma.....	62
Tabela 5 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de valência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo masculino.....	65
Tabela 6 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de ativação para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo masculino.....	66
Tabela 7 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de frequência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo masculino.....	67
Tabela 8 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de valência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo feminino.....	70
Tabela 9 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de ativação para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo feminino.....	71
Tabela 10 – Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de frequência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo feminino.....	71

Lista de acrónimos

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SOE – Seminário de Orientação Educacional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

SYMLOG – Systematic Multiple Level Observation of Groups (Observação Sistemática de Grupos a Múltiplos Níveis)

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SAM – Self Assessment Manikin

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

O relatório final de estágio aqui apresentado foi elaborado no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade de Aveiro.

A PPS consiste numa iniciação à prática profissional, cuja finalidade é desenvolver, em situação de formação colaborativa, competências adequadas ao exercício de uma prática docente responsável, bem como uma reflexão crítica sobre as mesmas. Relativamente à organização da unidade curricular, os alunos foram agrupados em díade e supervisionados por uma orientadora cooperante – educador/a nos Jardins-de-infância e professor/a nas Escolas do 1.º Ciclo –, em entidades que têm um protocolo com a Universidade de Aveiro.

Em cada semestre a PPS contemplou 4 fases: Fase I – Observação do contexto educativo e caracterização da realidade pedagógica; Fase II – Intervenções de curta duração; Fase III – Intervenção diária de responsabilidade individual; Fase IV – Intervenção semanal de responsabilidade individual. No nosso caso, o 1º semestre ocorreu em contexto de Educação Pré-Escolar e, no 2º semestre, o contexto foi de 1º Ciclo do Ensino Básico.

A PPS é desenvolvida em estreita articulação com o projeto de SOE. Este pressupõe a conceção e desenvolvimento de projetos pedagógicos/didáticos, decorrentes de questões procedidas da prática pedagógica, que permitem desenvolver abordagens investigativas em educação focadas, essencialmente, na pesquisa sobre o trabalho docente ou na reflexão sobre práticas pedagógicas ou ato de ensinar. Para isso, é necessário identificar uma temática a estudar de forma mais aprofundada e construir um quadro teórico que sustentará o estudo/intervenção pedagógica no contexto educativo onde decorre a PPS.

O presente relatório resulta, portanto, de uma interligação entre SOE e PPS. Foi escolhida uma temática para SOE – Emoções e Relacionamento Interpessoal – e desenvolvido um projeto de intervenção que foi implementado em contexto de PPS. A unidade de PPS foi orientada pela Prof. Doutora Paula Santos e a unidade de SOE pela Doutora Catarina Rosa.

Este relatório final de estágio foi desenvolvido ao longo de dois semestres, tendo o primeiro sido mais focalizado na análise das orientações teóricas de referência que sustentaram o nosso projeto de intervenção, bem como na participação em seminários, e o segundo dedicado à conceção e planificação da sequência didática, à sua implementação e à avaliação dos efeitos da mesma.

A opção por este tema recaiu no facto de a componente emocional ser um dos aspetos mais complexos do ser humano e, simultaneamente, mais marcantes que, pela relevância e implicações no quotidiano dos sujeitos, tem vindo a assumir um papel notório ao longo do tempo (Freitas, 2012).

Apesar da importância dada ao papel das emoções na vida das pessoas nem sempre ter sido constante, atualmente, e sobretudo devido aos esforços realizados pela psicologia, as emoções são consideradas essenciais e necessárias para o nosso dia-a-dia.

Goleman (2012) reforça a importância que a infância representa na vida do ser humano, argumentando que são os episódios que vivemos que definem os nossos hábitos emocionais que irão conduzir-nos ao longo da nossa vida. Posto isto, e segundo Nabuco e Ribeiro (s.d.), hoje, mais do que nunca, precisamos de fortalecer as crianças para que, no futuro, sejam mulheres e homens com equilíbrio interior. Muitos dos problemas intelectuais das crianças na escola têm a sua origem em problemas emocionais vividos na infância e, por isso, torna-se urgente ajudar as crianças a identificarem, a compreenderem e a expressarem desde muito cedo as suas emoções.

Apesar de, hoje em dia, a escola se centrar maioritariamente no desenvolvimento intelectual/cognitivo do aluno, o desenvolvimento socio-emocional é uma questão de extrema relevância na educação. Ribeiro e Nabuco (*as cited in* Laevers, & Cuvelier, 2009) defendem que a educação pré-escolar e o ensino básico têm um papel fulcral na prevenção de problemas emocionais, de comportamentos antissociais e de exclusão social na vida futura das crianças, sendo importante intervir precocemente nesta área.

Para além disso, as crianças que aprendem competências socio-emocionais no início da vida serão tendencialmente mais autoconfiantes, seguras, empáticas, intelectualmente questionadoras, competentes no uso da linguagem para comunicar e mais capazes de se relacionar bem com os outros (Cohen, Onunaku, Clothier, & Poppe, 2005). Um bom desenvolvimento emocional permite melhorar a qualidade dos relacionamentos, gerar possibilidades de afeto entre pessoas, tornando possível o trabalho cooperativo (Steiner, & Perry, 2001) – entrando aqui a temática das relações interpessoais. Trabalhar as emoções desde cedo torna-se, portanto, essencial para proporcionar às crianças um desenvolvimento exponencial a vários níveis e um bom futuro académico e pessoal que terá repercussões durante toda a sua vida.

É devido a todos estes aspetos que considerámos ser de extrema pertinência e importância desenvolver um projeto neste âmbito, de forma a procurar colmatar tanto a falta de intervenção nesta área, como a prevenir problemas emocionais e, consequentemente, a proporcionar os benefícios associados a essa prevenção.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em duas grandes partes. Na primeira parte pretendemos fundamentar e contextualizar o presente projeto de intervenção com o devido enquadramento teórico que se encontra dividido em vários tópicos. Estes tópicos incluem a definição de emoção, a inteligência emocional, o desenvolvimento emocional, a educação emocional e o papel do professor na educação desta temática, finalizando com uma abordagem às relações interpessoais e ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico – o projeto de intervenção – que se encontra igualmente dividido em vários tópicos. Começamos por apresentar o contexto, a finalidade, os objetivos e as fases do projeto de intervenção. No tópico seguinte descrevemos o método do estudo, referindo os participantes, os materiais e o procedimento e, dentro deste último, expomos a conceção e planificação da sequência didática, descrevendo cada uma das nove sessões desenvolvidas. O quarto tópico é dedicado à apresentação das análises e dos resultados, que são discutidos, bem como a análise do impacto do projeto de intervenção no desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças. E, para finalizar, no último tópico são tecidas algumas considerações finais, onde é abordado o impacto do projeto de intervenção no desenvolvimento profissional da futura docente que o concebeu, implementou e avaliou, refletindo também sobre os aspetos a melhorar no projeto de intervenção, as suas limitações e os seus aspetos positivos, bem como sugestões para futuros projetos.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Desenvolvimento Emocional

1.1.As emoções: definição e clarificação de conceitos

A palavra «emoção» advém do latim *emovere*, na qual o *e-* (variante de *ex-*) significa “para fora”, e *movere* significa “ato de mover, movimento”. Tendo isto em conta, Houzel, Emmanuelli e Moggio (2004, p. 317) afirmam que a emoção “é algo que provém do interior e que tende a ser exteriorizado, e implica uma relação com o meio”.

Berking e Whitley (2014) referem que a emoção é uma condicionante humana extremamente complexa, sendo difícil a sua definição. A primeira definição de emoção foi apresentada por William James em 1884 (*as cited in* Plutchik, 2003, p. 10) onde referiu “a minha teoria é que as mudanças corporais derivam diretamente da perceção de factos que provocam ativação, e que o que sentimos decorrente dessas mudanças é a emoção”.

Com o desenvolvimento da investigação na área surgiram novas definições de emoção, tendo esta passado a ser considerada como “uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta” (Moreira, 2010, p.23) ou como “uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações)” (André, & Lelord, 2002, p. 13).

Por outro lado, Damásio (1999) defende que “as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida.” (*as cited in* Catarreira, 2015, p. 27).

Usualmente, as emoções são acompanhadas por uma reação que se expressa de forma física, sendo a face uma das partes do corpo que realça as emoções do ser humano (Goleman, 2012). Deste modo, a emoção pode ser retratada como um estado de espírito temporário que surge devido a uma resposta biológica a uma determinada situação, não sendo possível separar a emoção da razão.

Por norma, emoção e sentimento surgem como sinónimos, contudo, Damásio (2000) defende que a relação entre ambos é muito pequena e faz a distinção, afirmando que “(...) é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (p.56). Ou seja, a emoção é um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, derivada dos estímulos provenientes da situação em que estamos inseridos, e o sentimento surge quando temos conhecimento das nossas emoções, isto é,

aparece quando as nossas emoções são transportadas para determinadas partes do nosso cérebro, onde são codificadas sob a forma de atividade neuronal.

É importante ressaltar que, segundo alguns autores, existem vários grupos/tipos de emoções. De acordo com Damásio (2003), as emoções dividem-se em dois grupos: as emoções básicas ou primárias e as emoções secundárias. “As emoções primárias correspondem a reações inatas e pré-organizadas a estímulos (exteriores ou interiores)” (p.23), estando incluídas neste grupo a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a repulsa e a surpresa. Em relação às emoções consideradas secundárias, estas têm origem numa aprendizagem e consistem em agrupamentos de várias emoções básicas, ou seja, qualquer emoção secundária pode ser originada por qualquer situação, sendo que a emoção dominante se encontra sempre aliada a impulsos relacionados com uma emoção primária.

Por outro lado, Moreira (2010) defende que existem dois tipos de emoções, as emoções negativas e as emoções positivas. As emoções negativas, como o próprio nome indica, causam mal-estar ou diminuem a autoestima (como o medo, a tristeza, a raiva, entre outras). Já as emoções positivas, como a alegria e a amizade, são assim designadas por causarem sensações de bem-estar, contribuindo para a melhoria da autoestima.

É importante, igualmente, destacar as diferentes funções das emoções, que satisfazem diferentes necessidades (Sáragga, 2018, pp.173-174):

- “Comunicação com o eu: reconhecer, normalizar, aceitar e validar a importância da emoção, compreendendo que outra pessoa sentiria o mesmo no nosso lugar;
- Comunicação com os outros: a expressão das emoções pode influenciar e regular o comportamento do outro;
- Preparação para a ação: as emoções motivam-nos e preparam-nos para a ação”.

Ainda segundo Sáragga (2018), há vários mitos em relação às emoções que podem levar ao receio ou ao evitamento de emoções desagradáveis, tais como:

- Deixar que os outros percebam o que sentimos é sinal de fraqueza → Não é sinal de fraqueza, mas sim de boa comunicação.
- Emoções negativas são más e destrutivas → As emoções não são más, emoções como tristeza e raiva são naturais perante situações difíceis como a perda e a ameaça.
- Sentir emoções significa perder o controlo → As emoções são naturais do ser humano e ajudam-nos a distinguir o que é bom e seguro do que é desagradável ou inseguro.
- Emoções dolorosas devem ser ignoradas, controladas, suprimidas ou evitadas → As emoções dolorosas são sinal de que algo não está bem. As tentativas de as evitar resultam num aumento do sofrimento.

- Se os outros não compreendem a minha reação ou não se sentem da mesma forma, então devo estar errado quanto aos meus sentimentos → Cada pessoa reage de forma diferente. Somos a melhor pessoa para avaliar o que estamos a sentir.
- As pessoas não devem tentar alterar as suas emoções → Se nos apercebermos que as emoções intensas e persistentes nos estão a bloquear, é importante aprender a regulá-las para sermos mais eficazes na comunicação.
- As minhas emoções definem-me como pessoa → Sentir uma emoção não corresponde a uma característica da personalidade.
- Devemos agir sempre de acordo com as nossas emoções, senão não estamos a ser autênticos → Podemos respeitar as nossas emoções sem magoar os outros. Adequar a forma como exprimimos uma emoção não significa que não a estamos a sentir.

1.2.Inteligência emocional

Nos últimos anos, a investigação em torno da inteligência tem vindo a reconhecer a importância do trabalho intrínseco entre o cérebro emocional e o racional, provando que o pensar e o sentir não são atos isolados. O psicólogo Howard Gardner contribuiu consideravelmente para esta evolução ao desenvolver a sua teoria das inteligências múltiplas. O autor defendia a ideia de que não existe uma, mas sim várias inteligências, usufruindo todas elas do mesmo grau de importância. Define assim sete inteligências: a inteligência linguística, a inteligência musical, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

Estas duas últimas inteligências (interpessoal e intrapessoal) estão intimamente ligadas, e Gardner (*as cited in* Goleman, 2006, p. 61) faz esta definição resumida das inteligências pessoais: “A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas; o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar cooperativamente com elas. (...) A inteligência intrapessoal (...) é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida.”. O mesmo autor fez ainda notar que a inteligência interpessoal inclui “a capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de espírito, temperamento, motivações e desejos das outras pessoas”. Já a motivação intrapessoal inclui o “acesso aos nossos próprios sentimentos e a capacidade de distinguir entre eles e de neles nos basearmos para guiar a nossa conduta.” (Gardner *as cited in* Goleman, 2006, p. 61).

Ou seja, em conjunto, estas duas inteligências podem ser referidas como inteligência pessoal ou, como foram definidas pela primeira vez por Salovey e Mayer (1990), inteligência emocional, sendo definida como: “a habilidade para o monitoramento dos sentimentos em si e nos outros, na

discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar o pensamento e as ações” (p.189). Porém, o termo inteligência emocional tornou-se mais conhecido através da obra de Daniel Goleman, “Inteligência Emocional”, de 1995. O autor definiu este conceito como sendo “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1996, p. 24).

Mayer e Salovey (1997) apresentaram uma definição do conceito mais clarificada, alargada, e organizada do modelo original, uma vez que este enfatizava a percepção e o controlo da emoção, mas omitia o pensamento. Assim, segundo os referidos autores, a inteligência emocional é a “capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer, & Salovey, 1997, p.15).

Sousa (2011) realça que a inteligência emocional consiste na interação entre as emoções e o estado cognitivo de forma a tornar o indivíduo capaz de se adaptar de um modo apropriado ao meio. Também Mayer, Salovey, e Caruso (2000, p. 398) defendem que a inteligência emocional é a “capacidade que o sujeito tem de perceber e expressar as suas emoções, assemelhar as emoções nos pensamentos, compreender e raciocinar com as emoções, bem como saber regulá-las em si próprio e na relação com os outros”. Já Goleman (2006) refere que “Toda a emoção forte tem, na sua origem, um impulso para agir; gerir esses impulsos é a base da inteligência emocional.” (p.189)

Concluindo e simplificando, este conceito pode ser definido como a capacidade de identificar as emoções, reconhecer (em si e nos outros) as emoções e ser capaz de lidar com elas, ou seja, ser capaz de fazer uma regulação emocional efetiva.

Goleman mostra que o termo inteligência emocional serve para indicar “que os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e anseios são guias essenciais, e a nossa espécie deve grande parte da sua existência à força deles nos assuntos humanos. As nossas emoções guiam-nos quando enfrentamos provações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao intelecto. Quanto mais intenso o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais intelectual a racional” (*as cited in* Kerkoski, 2008, p. 34).

Saraiva (2007) defende que a inteligência emocional marca a interação entre o cognitivo e o emocional, dando ênfase à importância dos sentimentos e das emoções no pensamento sobre as ações, pois ao entender as diversas situações que provocam emoções, a pessoa é capaz de criar estratégias para lidar mais adequadamente com essas situações e com as suas emoções.

Salovey e Mayer (1990) identificam três aspetos da inteligência emocional: avaliação e expressão da emoção no sujeito e nos outros; regulação da emoção no sujeito e nos outros; e utilização da emoção

de forma adaptativa. Salovey (*as cited in* Goleman, 2006) redefine as inteligências pessoais de Gardner na sua definição básica de inteligência emocional, distribuindo essas capacidades por cinco domínios principais: conhecer as nossas próprias emoções; gerir as emoções; motivamo-nos a nós mesmos; reconhecer as emoções dos outros; gerir relacionamentos.

Assim, podem ser definidas três componentes da inteligência emocional que comportam todas estas componentes: consciência e expressão emocional (no sujeito e nos outros); controlo e autonomia emocional; e habilidades socio-emocionais (Goleman, 2006; Grop, 2010; Salovey, & Mayer, 1990). O desenvolvimento do conceito de inteligência emocional tem sido fundamentado com investigação que tem demonstrado a sua relevância, designadamente a relação entre este conceito com fatores de bem-estar, de sucesso e de relações interpessoais positivas (Freitas, 2012).

1.3.Desenvolvimento afetivo-emocional e aprendizagem

De acordo com a teoria de Piaget, a afetividade, que abrange tanto as emoções como os sentimentos, apresenta-se como “o fator energético dos padrões de comportamento cujos aspetos cognitivos se referem apenas às estruturas. Não existe padrão de comportamento, por mais intelectual que seja, que não compreenda padrões afetivos” (*as cited in* Wadsworth, 1993, p.165). Vigotsky (1999) defende a mesma teoria, argumentando que a afetividade e as emoções, enquanto fatores motivacionais, vão permitir a formação do pensamento do ser humano.

No que concerne especificamente às crianças, a afetividade é um aspeto fundamental a ser desenvolvido no trabalho das emoções, uma vez que é a partir desta que poderá existir interesse e motivação por parte da criança em compreender a informação transmitida, o que, segundo Piaget, vai ter grande influência no seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Denham, Blair, Schmidt e DeMulder (2002a), as crianças na idade pré-escolar já conseguem expressar várias emoções e depreender estados emocionais em si próprios e nos outros. Também já possuem a capacidade de modelar e regular a intensidade das emoções, adequando-a aos seus objetivos. Soares (2009) é da mesma opinião, afirmando que é nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve a capacidade para perceber as suas próprias emoções e as dos outros na relação de vinculação.

Avanços recentes na neurociência sugerem que a aprendizagem e o ensino social e emocional podem ser mais otimizados antes dos 6 anos de idade, uma vez que 90% do cérebro se desenvolve nos primeiros 3 anos durante um período de plasticidade (Perry, 2000) em que a flexibilidade das células neurais e vias alteram a sua estrutura e função em resposta aos estímulos do meio ambiente (Nelson, Kendall, & Shields, 2013). Dado que o desenvolvimento do cérebro é uma função da interação entre a biologia e a experiência, o desenvolvimento social e as experiências emocionais das crianças desempenham um papel crítico no crescimento da arquitetura do cérebro. Apoiados e dirigidos

através de uma vinculação segura com um cuidador/figura de referência, estas experiências sociais e emocionais formam e moldam o desenvolvimento do cérebro e são centrais para o comportamento, para a aprendizagem e para a saúde (National Scientific Council on the Developing Child 2010; Nelson et al., 2013).

Vários autores destacam cinco competências-chave da *Social and Emotional Learning* (SEL) para crianças em idade escolar: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). E consideram que essas competências são fundamentais para a saúde física e mental ao longo da vida, bem como para o sucesso na aprendizagem (Blair & Raver 2012; Francis, & Susman 2009).

Os avanços da neurociência demonstram também que nutrir relacionamentos na primeira infância é essencial para o desenvolvimento das vias cerebrais e sistemas neuroendócrinos, que são pré-requisitos para a aprendizagem, desenvolvimento cerebral eficaz, funcionamento socio-emocional e saúde geral (National Scientific Council on the Developing Child 2007a, b; Nelson et al., 2013; Winter, 2010). Mais especificamente, a qualidade, repetição e consistência das experiências diárias de aprendizagem da criança no contexto da segurança emocional e social são essenciais para o desenvolvimento da arquitetura do cérebro (Winter, 2010), ressaltando a importância da relação da criança com um cuidador/figura de referência.

Para construir esta base para o sucesso social e acadêmico, as crianças precisam de desenvolver a competência emocional (Denham, 2006), ou seja, a regulação da expressividade e experiência emocional e o conhecimento das suas próprias emoções e das emoções dos outros (Denham et al., 2012a, b, c, d). Os circuitos neurais ligados à regulação emocional estão altamente interligados com aqueles associados a funções executivas envolvendo atenção, memória operacional, controle inibitório e flexibilidade cognitiva (National Scientific Council on the Developing Child, 2004, 2007a, b), bem como habilidades de resolução de problemas, tornando-os centrais para a aprendizagem durante os primeiros anos de vida e anos seguintes (Blair, & Razza 2007).

Denham (2007) defende que, nas crianças em idade pré-escolar, se destacam três elementos da competência emocional, que se encontram associados ao sucesso escolar:

- O conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções, diferenciar as próprias emoções, compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e nas características das situações de contexto emocional;
- A regulação das emoções – capacidade de ajustar a intensidade ou a duração dos estados emocionais;
- O expressar emoção em situações sociais.

A compreensão, bem como a capacidade das crianças pequenas de regular a emoção, também foram consideradas como estando claramente vinculadas ao sucesso acadêmico (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins, & Lange, 2008; National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Num estudo com 141 crianças de três anos de idade, Leerkes et al. (2008) examinaram o grau em que a compreensão emocional e o controle emocional previam tanto o sucesso acadêmico quanto os problemas socio-emocionais. Os resultados demonstraram que um maior conhecimento emocional estava significativamente relacionado a um maior desempenho acadêmico, e que um maior controle emocional estava significativamente associado a menos problemas socio-emocionais.

Para além disso, Saarni (1997) considera que a autorregulação – definida como a capacidade de controlar e gerir emoções, cognição e comportamento (Diamond, 2006) – está intimamente relacionada à competência emocional, uma vez que as crianças usam as habilidades emocionais para se regular. De facto, a regulação emocional é uma componente central da autorregulação (Murray, Rosanbalm, Christopoulos, & Hamoudi, 2015), e a autorregulação é crítica para a aprendizagem, bem como para o sucesso social e acadêmico (Francis, & Susman 2009; McClelland, Ponitz, Messersmith, & Tominey, 2010; Murray et al., 2015).

Vários estudos exploram o modo como as habilidades associadas às competências emocionais e de autorregulação emergem em crianças (Denham, 1986; Murray et al., 2015). Inicialmente, a criança comunica através de expressões da emoção, seguidas pelo rápido desenvolvimento da capacidade de experimentar e expressar diferentes emoções, bem como administrar e lidar com uma variedade de emoções (National Scientific Council on the Developing Child, 2004, 2007a, b). Esse desenvolvimento é influenciado pelo cuidador/figura de referência por meio de um processo conhecido como “co-regulação”, em que pais ou outros cuidadores facilitam a capacidade da criança de compreender, expressar e modelar os seus pensamentos, comportamentos e sentimentos através de apoio, treino e modelação em interações calorosas e responsivas (Schore, 2003).

Em suma, crianças com reduzida competência socio-emocional e de autorregulação não só parecem ter mais dificuldade em fazer a transição para a escola, como também correm maior risco de insucesso escolar, problemas emocionais e comportamentais, rejeição dos colegas e abandono escolar (Denham 2006; McClelland, Acock, & Morrison, 2006). Além disso, as crianças que aprendem e treinam habilidades socio-emocionais no início da vida têm tendência para ser mais autoconfiantes, seguras, empáticas, intelectualmente inquisitivas, competentes no uso da linguagem para comunicar e mais capazes de se relacionar bem com os outros (Cohen, Onunaku, Clothier, & Poppe, 2005).

Steiner e Perry (2001) reconhecem que a pessoa emocionalmente bem formada é capaz de lidar com as emoções de maneira a desenvolver o seu poder pessoal e a alcançar maior qualidade de vida. Para

os autores, o desenvolvimento emocional permite melhorar a qualidade dos relacionamentos, gerar possibilidades de afeto entre pessoas, tornando possível o trabalho cooperativo.

Trabalhar as emoções desde cedo torna-se, portanto, essencial para proporcionar às crianças um desenvolvimento exponencial a vários níveis e um bom futuro acadêmico e pessoal que terá repercussões durante toda a sua vida. No entanto, para esse desenvolvimento poder ocorrer, a necessidade de uma boa relação pedagógica e afetiva entre adulto e criança torna-se imprescindível, sendo, por isso, a temática abordada de forma mais profunda no ponto seguinte.

1.4.A relação pedagógica no afeto e nas emoções

Segundo Goleman (2006, p. 244), “A vida familiar é a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional (...) e centenas de estudos provam que o modo como os pais tratam os filhos (...) tem consequências profundas e duradouras para a vida emocional da criança.”, logo, será através do que os pais e figuras significativas transmitem, mas também através do modo como eles próprios lidam com os seus sentimentos, que essa aprendizagem ocorre na criança desde muito cedo. Os pais que possuem uma boa aptidão emocional, comparativamente com os pais que não lidam bem com os sentimentos, têm, conseqüentemente, filhos mais afetuosos e que se dão melhor com eles, com uma maior capacidade de gerir as suas emoções, de se acalmarem quando necessário, que se perturbam com menos frequência, que são biologicamente mais descontraídos, e que possuem níveis baixos de hormonas de *stress*; estas crianças são também mais apreciadas pelos colegas, socialmente mais competentes, têm menos problemas de comportamento, uma menor tendência para a agressividade, são mais atentas e aprendem melhor.

É, portanto, clara a importância e as vantagens que pais emocionalmente competentes proporcionam às crianças. No entanto, atualmente vivemos numa época em que ambos os pais trabalham muitas horas por dia, deixando os filhos entregues a si mesmos, a ver televisão ou a jogar no telemóvel ou no *tablet*, e em que as famílias monoparentais e as famílias reconstituídas, que têm vindo a aumentar em número, ampliam exponencialmente as exigências. Segundo Goleman (2006, p. 299) “Tudo isto significa, mesmo para os pais melhor intencionados, a erosão dessas incontáveis e pequenas trocas entre pais e filhos que estão na origem das competências emocionais.”

Posto isto, se as dificuldades da vida familiar propiciam uma menor quantidade de tempo disponível para as crianças, havendo uma maior probabilidade de a qualidade desse tempo também ser menor, é também no jardim-de-infância e na escola que a criança vai procurar atenção e apoio, nomeadamente na pessoa que cuida dela. O contexto escolar e os seus intervenientes assumem-se, assim, nunca como um substituto, mas como um complemento à família.

Considerando a relação entre emoção e aprendizagem, e tendo em conta que os educadores/professores e as crianças, que se encontram num contexto que ocupa uma percentagem

elevada do seu dia, são suscetíveis a reações emocionais, é necessário entender que, na sala de atividades/aulas, deve-se necessariamente trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, além do conhecimento acadêmico, pois ambos se interligam e fomentam o desenvolvimento da personalidade. E, tendo em conta que muitas famílias não se encontram aptas ou disponíveis emocionalmente para transmitir conhecimentos e bons modelos aos filhos, devido a défices de diferentes naturezas (intelectual, de estimulação, etc.) ou ausência (por questões profissionais, por exemplo), torna-se imprescindível fazê-lo no contexto escolar, criando, assim, uma interligação entre a escola e a família.

Na sua perspetiva evolucionista, Bowlby define a vinculação como o laço afetivo que se estabelece entre a criança e a figura que dela cuida – figura de vinculação. Expressa-se através da necessidade de manter a proximidade através de conforto e segurança sendo, portanto, essencial ao desenvolvimento pessoal e social do ser humano (Matos *as cited in* Costa, 2003). De acordo com o mesmo autor, os educadores devem ser figuras de vinculação para a criança e essa relação deve conter três critérios fundamentais:

- A prestação de cuidados físicos e emocionais;
- A presença de continuidade ou consistência na vida da criança;
- O investimento emocional da criança.

Com o cumprimento destes critérios, é muito provável que as crianças desenvolvam laços de grande proximidade emocional com estas figuras. Como afirma Fernandes (1990, p. 127), “A indispensabilidade da relação afetiva na sala de aulas torna-se imperativo absoluto de toda a ação pedagógica estruturante, a qual, além de estimular intrinsecamente os educandos, desencadeia neles interesses pelos estudos e motivações para a vida”. Para além disso, o sucesso na aprendizagem deve-se ao clima afetivo que é criado, pois “(...) o êxito escolar depende muito menos dos fatores intelectuais do que dos afetivos – inúmeros estudos demonstram que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e os seus esforços são coroados de êxito” (Sêco, 1997, p. 63). Assim, o educador/professor, perante o seu grupo, deve ter sempre presente o campo afetivo para além do ato de ensino/aprendizagem, pois ambos se fundem e são imprescindíveis na relação pedagógica. Para isso, “O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que, ao mesmo tempo, permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento” (Portugal, 1998, p. 198). O fator afetivo na relação pedagógica entre educador/professor-criança desempenha, portanto, um papel importante

quer para a criança quer para o seu relacionamento com os outros, uma vez que regula o seu comportamento e tem impacto na sua personalidade e na sua atividade cognitiva (Paula, & Faria, 2010).

É igualmente fundamental realçar que a relação pedagógica também deve ser estabelecida através do diálogo e troca de experiências entre educador/professor e criança, tendo em conta que a comunicação ajuda a desenvolver o potencial intelectual, emocional e afetivo, bem como as aprendizagens pretendidas, “Por isso, para que haja aprendizagem, é necessário que o educando tenha desejo de aprender e sinta uma certa necessidade, que seja sujeito da sua própria ação e que o conteúdo ou objetivos das suas experiências tenham, para ele, significado, sentido ou razão de ser” (Fernandes, 1990, p. 161).

Santos (1982, p. 16) considera que a “educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores, mas a ação educativa deve basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva”, ou seja, a relação educativa deve assentar no diálogo para que as vivências das crianças sejam utilizadas como instrumento de aprendizagem e para que sejam estabelecidas, assim, relações de confiança.

São essas relações de confiança que funcionam como motor para que as crianças não tenham medo de explorar o mundo e se sintam motivadas para aprender mais sobre ele, pois “as crianças envolvidas em relações de confiança parecem saber a um nível mais profundo que os pais e outras pessoas que tomam conta delas as apoiam em novos desafios e empreendimentos (...) e lhes proporcionam conforto e contacto quando surge algo menos agradável” (Hohmann, & Post, 2003, p. 33).

Deste modo, as relações de confiança fomentam a aprendizagem por parte da criança e, consequentemente, promovem o seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional, não só no momento em que interage com o educador, mas também nos relacionamentos da sua vida futura.

No entanto, o educador/professor deve ser bastante consciente e cauteloso ao abordar o tema e ao lidar com as emoções das crianças. Segundo Sáragga (2018), existem formas mais e menos eficazes de o fazer, como descrevemos de seguida.

Formas ineficazes de lidar com as emoções:

- Julgar as emoções da criança (ex.: referindo que tem de se sentir de outra forma);
- Transmitir à criança a ideia de que as suas emoções não têm sentido («Não há motivo para estares assim»);
- Encorajar a criança a evitar, suprimir ou ignorar certas emoções porque provocam muito sofrimento («Se é para ficares nervoso, mais vale não ires. Não estejas assim»);
- Culpar, criticar, envergonhar ou castigar as crianças pelas emoções «negativas» que expressam («Não sejas piegas! Que vergonha, está toda a gente a olhar para ti!»);

- Dizer à criança que ela tem de ser capaz de controlar as suas emoções («Controla-te!», «Para já com isso!»);
- Desvalorizar ou ser sarcástico com as emoções da criança («Coitadinho do menino que não pode ser contrariado! Não sejas mariquinhas»);
- Mostrar indiferença para com as emoções da criança («Isso já passa»).

Formas mais eficientes de lidar com as emoções:

- Falar abertamente sobre as suas emoções («A mãe e o pai estão mais irritados hoje porque o trabalho não correu muito bem»);
- Ensinar a criança a identificar e nomear emoções em si própria e nos outros («A tua amiga estava a chorar quando saiu da escola. Pareceu-me estar triste»);
- Ensinar a criança a compreender os factos e a razão que a levaram a sentir determinada emoção («Sentiste medo porque viste um cão e pensaste que ele te podia morder»);
- Ensinar a criança a distinguir uma emoção de um comportamento («Não faz mal estar zangado, mas não podes atirar coisas»);
- Ensinar a criança a conversar sobre as suas emoções de forma tranquila e calorosa («Deve ter sido muito difícil para ti teres tido negativa no teste. Já senti o mesmo. Estou aqui para te ajudar. Deixa-me dar-te um abraço»);
- Procurar compreender o que a criança está a sentir («Tens andado mais calado. Gostava de saber o que te está a deixar assim; quero ajudar-te»);
- Incentivar a criança a aceitar as emoções, sem as tentar inibir ou bloquear («Não faz mal sentires medo», «Agora que o teu amigo mudou de escola, é natural que te sintas triste e com saudades durante algum tempo»);
- Normalizar e aceitar as emoções dolorosas como parte da condição humana, pois isso vai ajudar a criança a sentir-se menos desconfortável ao experimentá-las («Podemos deixar o medo estar aqui um bocadinho connosco. Não precisas de lutar contra ele. Ele acaba por se ir embora»).

O educador/professor e a escola têm, portanto, um papel determinante na educação para as relações e afetos, de modo a promover o melhor desenvolvimento pessoal, social e emocional possível. Como refere Darder (2003), é preciso avançar no conhecimento do mundo emocional e passar de uma intervenção intuitiva para uma planificada, de modo a promover nos alunos as competências convenientes da inteligência emocional. E é esta educação emocional que será abordada e aprofundada no ponto seguinte.

1.5.O trabalho em torno das emoções – Educação Emocional

Muitos adultos têm dificuldade em revelar as suas emoções ou falar sobre elas, o que pode levar a que muitas crianças não tenham oportunidade de exprimir e explorar os seus sentimentos de forma clara e aberta. Por conseguinte, a maior parte das suas emoções acabam por ser desvalorizadas, podendo daí resultar problemas de cariz social e emocional (Kog, Depont, & Moons, 1997).

A escola, por imposição do cumprimento dos programas, acaba por valorizar mais a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de ferramentas conceptuais, negligenciando o trabalho em torno das emoções. É importante referir, contudo, que o desenvolvimento pessoal e social é algo que é sempre trabalhado nos contextos educativos, embora maioritariamente de forma não intencional. No entanto, e segundo Goleman (2006), embora um QI elevado não garanta êxito, prestígio ou bem-estar na vida, as escolas e a nossa cultura estão focadas nas capacidades académicas, ignorando a importância da inteligência emocional e das suas características que têm também uma relevância enorme para o nosso destino pessoal, nomeadamente no contexto atual em que vivemos que exige características como persistência, perseverança, iniciativa, empreendedorismo, criatividade que não são ensinadas através dos programas curriculares. Portanto, um foco mais intencionalmente consciente neste domínio potenciaria mais benefícios na aprendizagem.

Goleman (2006) acrescenta ainda que “A vida emocional é um domínio que, tão seguramente como a matemática ou a leitura, pode ser tratado com maior ou menor perícia, e exige o seu próprio conjunto de competências específicas. E o grau de aptidão que cada um tenha nessas competências é crucial para se perceber por que razão uma pessoa progride na vida enquanto uma outra, de intelecto igual, falha redondamente: a aptidão emocional é uma meta-habilidade que determina o modo melhor ou pior como seremos capazes de usar outras capacidades que possamos ter, incluindo o intelecto puro.” (p.56).

As pessoas emocionalmente aptas, ou seja, que conhecem e lidam com os seus próprios sentimentos e sabem reconhecer e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros, são as que levam mais vantagem em todos os domínios da vida, nomeadamente, revelando-se mais satisfeitas e eficazes no seu dia-a-dia, e dominando os estados de espírito que estão na base da sua própria produtividade. Aqueles que não possuem aptidões emocionais bem desenvolvidas, não conseguindo arranjar estratégias para lidar com as suas vidas emocionais, estão constantemente a lutar contra batalhas íntimas que os impedem de produzir um trabalho contínuo e pensamentos claros (Goleman, 2006).

Tendo estes aspetos em conta, se queremos uma sociedade mais humana, que se baseia mais em valores e que procura a convivência, o bem-estar e a felicidade, devemos procurar ser mais conscientes no que se refere à importância do nosso mundo emocional (Boix, 2009).

Ribeiro e Nabuco (*as cited in* Laevers, & Cuvelier, 2009) defendem que a educação pré-escolar e o ensino básico têm um papel fulcral na prevenção de problemas emocionais, de comportamentos

antissociais e de exclusão social na vida futura das crianças, sendo importante intervir precocemente nesta área. Para que os educadores e professores trabalhem as emoções em contextos educativos importa proporcionar diariamente às crianças momentos de convivência, estar atento a possíveis situações-problema, ajudar na compreensão e criar formas de lidar com as emoções envolvidas, bem como introduzir as emoções no seu vocabulário, para que as crianças também o façam, e identificá-las em determinadas situações, para que as crianças também as identifiquem em si mesmas (Boix, 2009).

É importante “educar” as emoções para permitir às crianças lidar com diversos tipos de situações, tais como frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, entre outros. O trabalho com a Educação Emocional permite-nos identificar as nossas emoções e os nossos sentimentos com maior facilidade, e a capacidade de reconhecer e de gerir os próprios sentimentos e emoções evidencia conhecimento de si mesmo e autodomínio (Hilário, 2012).

Segundo Portugal e Laevers (2010), o trabalho em torno das emoções, sentimentos e relações ajuda igualmente as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva. As crianças que têm a oportunidade de explorar e lidar com emoções (como a alegria, o medo, a raiva, a tristeza) através de atividades específicas que permitem reconhecer/identificar certas emoções, (ex.: sinais físicos, expressões faciais ou comportamentos, nomear, diferenciar e aceitar diferentes emoções) sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de forma mais genuína às situações.

Na Educação Emocional é evidente que as crianças têm direito a manifestar sentimentos, como o medo, a raiva ou a tristeza, sendo que nesses momentos o adulto mediador deve demonstrar compreensão e oferecer-se para ajudar na exploração das emoções vivenciadas (Kog et al., 1997). As crianças devem aprender que tanto as emoções positivas como as emoções negativas são importantes, no entanto, têm de saber lidar com elas, nomeadamente através do autocontrolo (Cardeira, 2012). Em suma, a competência socio-emocional não consiste apenas na capacidade de distinguir as emoções, mas também de regular o comportamento, sendo importante que as crianças compreendam que existem várias maneiras possíveis de interagir com os que as rodeiam.

Na linha de trabalho da literacia emocional, que “vira do avesso a expressão ensino afetivo – em vez de usar o afeto para educar, educa o próprio afeto” (Goleman, 2006, p.333), existem alguns programas de literacia emocional como, por exemplo, o currículo da Ciência do Eu, referido na obra de Goleman (2006). Este currículo constitui um modelo para o ensino da inteligência emocional, sendo que a sua lista de matérias corresponde quase integralmente aos pontos e capacidades da inteligência emocional já previamente referidos. Na Ciência do Eu a matéria são os sentimentos – os nossos próprios e aqueles que surgem nos relacionamentos. Este currículo exige que professores e alunos se concentrem no tecido emocional da vida da criança, sendo uma das estratégias usar as

tensões e os traumas das crianças, uma vez que, como o filósofo John Dewey defende (*as cited in* Goleman, 2006), a educação moral é mais eficaz quando as suas lições são ensinadas às crianças no decorrer de acontecimentos autênticos e não de forma abstrata – o modo de ensino da literacia emocional. Também segundo Karen Stone McCown, criadora do currículo da Ciência do Eu (*as cited in* Goleman, 2006, p.332): “A aprendizagem não acontece isolada dos sentimentos das crianças. A literacia emocional é tão importante para a aprendizagem como o ensino da matemática ou da leitura”.

O objetivo da criação e implementação deste currículo é, portanto, fazer subir o nível da competência social e emocional das crianças como parte da sua educação normal. Não é destinado apenas a crianças com problemas, uma vez que consiste num conjunto de capacidades e compreensões essencial para todas as crianças, “Os temas ensinados incluem a autoconsciência, no sentido de reconhecer os sentimentos e construir um vocabulário para eles, e ver as ligações entre pensamentos, sentimentos e reações; saber se são os sentimentos ou os pensamentos que estão a determinar uma decisão; ver as consequências de opções alternativas; aplicar estes conhecimentos às decisões que se tomam” (Goleman, 2006, p.340). Para além destes temas, é dada bastante ênfase à gestão das emoções, que consiste em “compreender o que está por trás de um sentimento (por exemplo, a dor que gera a ira), e aprender maneiras de lidar com a ansiedade, a fúria e a tristeza.” (Goleman, 2006, p.340).

Uma competência social-chave na Ciência do Eu é a empatia: “compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspectiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem a respeito disto ou daquilo” (Goleman, 2006, p.340). O relacionamento com os outros é um dos aspetos centrais e mais aprofundados, sendo trabalhada a capacidade de ser bom ouvinte, distinguir entre aquilo que alguém faz ou diz e as nossas próprias reações e juízos de valor, ser-se sincero e aberto em vez de hipócrita ou agressivo, e aprender a cooperar, a resolver conflitos, a negociar compromissos (Goleman, 2006).

Após o conhecimento deste tipo de currículo, o ideal, seguidamente, será partir das lições aprendidas com esses programas e generalizá-las como uma medida preventiva extensiva a toda a população escolar, ensinada pelos professores. É assim que a aprendizagem emocional se consolida, “à medida que as experiências são repetidas uma e outra vez, o cérebro reflete-as como padrões reforçados, hábitos neuronais para serem aplicados em momentos de provação, frustração e dor.” (Goleman, 2006, p.334). Para além disso, os educadores e professores devem ter sempre em consideração que as crianças mudam e crescem, e também as suas preocupações sofrem mudanças, por isso, as lições emocionais devem ter sempre em conta o desenvolvimento da criança e ser repetidas em idades diferentes, de maneiras que se adequem à sua compreensão e capacidades, que vão evoluindo gradualmente (Goleman, 2006).

A literacia emocional, para se tornar mais abrangente, exige, além de quaisquer especificidades do currículo, que se aproveitem todas as oportunidades, dentro e fora das aulas, uma vez que tudo isto funciona melhor quando as lições ministradas na escola se coordenam com o que se passa em casa das crianças (Goleman, 2006). Muitos programas de literacia emocional até incluem aulas especiais para os pais, tanto para lhes explicar o que os filhos estão a aprender, como para os ajudar a lidar de forma mais eficaz com a vida emocional dos filhos. “Este sistema de linhas paralelas de reforço das lições emocionais – não só na aula mas também no recreio; não apenas na escola mas também em casa – é a solução” ideal (Goleman, 2006, p.355). Desta forma, as aprendizagens adquiridas pelas crianças nas aulas de literacia emocional não ficam apenas limitadas ao espaço escolar, mas também a ser praticadas, experimentadas e apuradas no quotidiano. “Em suma, o formato ideal dos programas de literacia emocional é começarem cedo, estarem adequados à idade dos alunos, acompanharem toda a vida escolar e coordenarem esforços com a escola, o lar e a comunidade.” (Goleman, 2006, p.356)

Posto isto, é importante agora referir e sustentar empiricamente a importância que as aulas de literacia emocional têm verdadeiramente para aqueles que as assistem. “Os dados sugerem que embora estes cursos não modifiquem ninguém da noite para o dia, à medida que as crianças vão avançando no currículo de ano para ano, há melhorias discerníveis no ambiente geral da escola e na maneira de estar – e no nível de competência emocional – dos rapazes e raparigas que os frequentam.” (Goleman, 2006, p.359). Goleman (2006), na sua obra, refere que foram realizadas várias avaliações objetivas, umas que compararam alunos destes cursos com outros de idade correspondente que não os fizeram, ou então através das mudanças verificadas nos alunos antes e depois de terem feito os cursos. Através dessas avaliações “verifica-se um benefício generalizado no que respeita à competência social e emocional das crianças, ao seu comportamento dentro e fora da sala de aulas e à sua capacidade de aprendizagem.” (p. 359-360).

Também foi comprovado de forma inequívoca que os programas de literacia emocional melhoram o desempenho académico das crianças e o seu nível de aprendizagem, dado relevante “Numa altura em que falta a tantas crianças a capacidade de lidar com os seus problemas, de ouvir e dar atenção, de controlar os impulsos, de se sentirem responsáveis pelos seus trabalhos e interessarem-se por aprender, tudo o que venha fortalecer estas aptidões constitui uma ajuda para a educação” (Goleman, 2006, p.361). Ou seja, a literacia emocional acaba por reforçar a capacidade da escola de ensinar, auxiliando-a no desempenho da sua principal missão. “Para além destas vantagens educacionais, os cursos parecem ajudar as crianças a melhor cumprirem os seus papéis na vida, tornando-as melhores amigos, estudantes, filhos e filhas – e no futuro, muito provavelmente, melhores pais e mães, empregados e patrões, pessoas e cidadãos.” (Goleman, 2006, p.361).

1.5.1. As emoções na Educação Pré-Escolar

Os adultos, por norma, esperam das crianças uma maturidade desproporcional à idade, mas esquecem-se que existe uma altura pré-definida para cada emoção aparecer no desenvolvimento da criança, “O calendário do crescimento emocional está intimamente ligado a linhas aliadas de desenvolvimento, em especial da cognição por um lado, do cérebro e da maturação biológica pelo outro.” (Goleman, 2006, p.348).

Segundo Goleman (2006), é nos primeiros meses de vida da criança que as competências emocionais, como a empatia e a autorregulação emocional, se começam a formar. Já entre os 3 e os 6 anos ocorre uma maturação das emoções sociais, onde os sentimentos como a insegurança e a humildade, o ciúme e a inveja, o orgulho e a confiança impõem a capacidade de as crianças se compararem entre si.

Esse amadurecimento das emoções sociais advém do facto de ser na idade pré-escolar que a criança desenvolve novas formas de se relacionar com os outros e de se expressar. Os autores Gottman e DeClarie (1999) referem que “Nas relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas.” (p.202)

De acordo com Denham et al. (2002a), as crianças nesta faixa etária já expressam várias emoções e identificam estados emocionais em si próprios e nos outros, bem como regulam a intensidade das emoções adequando-as aos seus objetivos. A partir dos três anos de idade, a criança já é capaz de exprimir o seu estado emocional e atribuir significados emocionais ao que acontece no dia-a-dia, tendo como referência as experiências do passado (Moreira, 2008).

Ainda segundo Moreira (2008), o desenvolvimento da linguagem tem uma grande importância nesta fase, visto que a comunicação oral é um importante instrumento para a criança expressar e comunicar as suas emoções a outra pessoa. Esta etapa do desenvolvimento da criança é também, por norma, caracterizada pela entrada na educação pré-escolar, sendo um meio de desenvolvimento de outras formas de brincar, muitas vezes em grupo e submetida a regras.

Focando em aspetos mais específicos do desenvolvimento emocional das crianças, é consensual na literatura que o início do reconhecimento emocional a partir da expressão facial começa antes dos 2 anos de idade, estando no final da idade pré-escolar totalmente adquirido (Gosselin, 2005; Izard, 1971; Widen, & Russell, 2003).

Denham (1998) revela também que as crianças em idade pré-escolar mostram ter um considerável conhecimento sobre as causas e consequências dos acontecimentos emocionais, havendo uma observação das expressões emocionais das pessoas, bem como nas características dos acontecimentos, e, no caso de não haver expressão emocional, identificam a emoção a partir do

acontecimento. Também Barden, Zelko, e Duncan (1980) e Wellman e Banerjee (1991) evidenciam que as crianças com 3 anos, já conseguem compreender acontecimentos específicos que desencadeiam as emoções básicas (tristeza, alegria, medo e raiva).

Rieffe, Terwogt, e Cowan (2005) afirmam que é na educação pré-escolar que as crianças começam a estabelecer relações com outros que não os pais, e ainda a interagir com os seus pares, neste sentido, a competência emocional é essencial para a construção de relações positivas e para a interação social (Denham et al., 2002b; Denham et al., 2003; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos, & Rolão, 2008; Machado, Veríssimo, & Denham, 2012).

Nas crianças desta faixa etária o conhecimento das emoções conduz a vários benefícios: contribui para um melhor ajustamento social (Boyatzis, & Satyaprasad, 1994; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguia, & Vergnani, 2005; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002); encontra-se associado a melhores relações com os pares (Izard, Schultz, Fine, Youngstrom, & Ackerman, 2000), a menos problemas de comportamento e emocionais (Blair, & Coles, 2000; Izard et al., 2001), a menos agressividade (Denham et al., 2002b; Hughes, Dunn, & White, 1998) e a mais comportamentos pró-sociais (Denham et al., 2003); têm melhores resultados académicos; apresentam mais sucesso em desenvolver atitudes positivas na adaptação à escola (Birch, & Ladd, 1997), e ainda ajudam a desenvolver interações mais positivas com os docentes (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Conforme evidenciam Denham et al. (2003) e Machado (2012), a capacidade de utilização das competências emocionais, nomeadamente, o conhecimento das emoções, a capacidade para regulá-las e para expressar as emoções, são essenciais para uma boa adaptação ao contexto educativo, para além de produzir sucesso nas interações sociais.

Estes dados da literatura tornam evidente que a compreensão das emoções por parte da criança “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional” (Smith, & Walden, 1999, *as cited in* Cardoso, 2011, p. 12).

1.5.2. As emoções no 1º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Goleman (2006), a preparação de uma criança para a escola depende do mais básico de todos os conhecimentos: como aprender. Um relatório do Centro Nacional de Programas Clínicos Infantis (*as cited in* Goleman, 2006, p. 249) refere as sete características desta aptidão, sendo que em todas elas se pode perceber a importância de promover/atender/potenciar a inteligência emocional:

1. “Confiança – Uma sensação de controlo e domínio do próprio corpo, comportamento e mundo; a sensação que a criança tem de que muito provavelmente será bem-sucedida naquilo que tentar e que os adultos a ajudarão.
2. Curiosidade – A sensação de que descobrir coisas é positivo e conduz ao prazer.
3. Intencionalidade – O desejo e a capacidade de ter um impacto, e esforçar-se por isso com persistência. Isto relaciona-se com a sensação de competência, de ser eficaz.
4. Autocontrolo – A capacidade de modular e controlar as próprias ações de maneiras adequadas à idade; uma sensação de controlo interior.
5. Capacidade de relacionar-se – Saber lidar com os outros com base numa sensação de ser compreendido e compreender.
6. Capacidade de comunicar – O desejo e a habilidade de trocar verbalmente ideias, sentimentos e conceitos com outras pessoas. Isto relaciona-se com ter confiança nos outros e prazer em relacionar-se com eles, incluindo os adultos.
7. Cooperação – A capacidade de equilibrar as próprias necessidades com as dos outros, em atividades de grupo.”

No entanto, a criança só chegará ao primeiro ano de escola com estas capacidades adquiridas se os pais e educadores trabalharem estes aspetos de forma conjunta, eficiente e contínua, proporcionando-lhe, assim, as bases para um bom começo e sucesso escolar.

Relativamente às capacidades mais específicas do desenvolvimento emocional das crianças desta faixa etária, podemos dizer que “Entre todas as espécies, a nossa é aquela em que o cérebro demora mais tempo a atingir a maturidade plena” (Goleman, 2006, pp. 288-289). Durante a infância, cada área cerebral é desenvolvida a um ritmo diferente, no entanto, com o início da puberdade, surge um dos períodos mais intensos de desenvolvimento do cérebro. As áreas sensoriais amadurecem durante a primeira infância, o sistema límbico na puberdade, mas os lóbulos frontais, que são a sede do autocontrolo emocional, da compreensão e das respostas construídas, continua a desenvolver-se durante a adolescência até aos 16 ou 18 anos, ou seja, as áreas cerebrais críticas para a vida emocional são as que amadurecem mais lentamente (Goleman, 2006).

David Hamburg (*as cited in* Goleman, 2006), psiquiatra e presidente da Carnegie Corporation, que avaliou alguns programas pioneiros de educação emocional, vê os anos de transição para a escola primária, e novamente para o 2º e 3º ciclo e para a secundária, como os pontos cruciais do ajustamento da criança. Entre os 6 e os 11 anos, a escola é uma experiência que define e influencia a adolescência da criança, sendo que a noção que esta tem do seu próprio valor depende essencialmente do sucesso que teve na escola. Já o insucesso escolar pode causar atitudes auto-derrotistas e reduzir as perspetivas de vida da pessoa. Entre as condições essenciais para tirar partido dos benefícios da escola, encontra-se a capacidade “de adiar a recompensa, de ser socialmente responsável da maneira

adequada, de manter o controlo sobre as próprias emoções e de ter uma perspetiva otimista” – por outras palavras, inteligência emocional (Hamburg *as cited in* Goleman, 2006, p.349).

Segundo Goleman (2006), a transição para o 2º e 3º ciclo, ou para a secundária, marca o fim da infância e o início de outra fase decisiva para a aprendizagem de lições sociais e emocionais, uma vez que é uma altura de muitas mudanças na biologia da criança, na sua capacidade de pensar e no funcionamento do cérebro, o que constitui um enorme desafio emocional. Pondo de parte outras questões, no momento em que entram neste novo ambiente escolar praticamente todos os estudantes têm uma quebra de autoconfiança e aumento de autoconsciência; as próprias noções que têm de si mesmos tornam-se confusas. Também a «autoestima social» (a certeza de que sabem fazer e conservar amigos) é afetada e é neste momento crítico, aconselha Hamburg (*as cited in* Goleman, 2006), que se torna necessário e favorável reforçar nos rapazes e raparigas a capacidade de construir relações sólidas e resolver as crises nas amizades, proporcionando-lhes, assim, um aumento da sua autoconfiança.

Segundo Goleman (2006), os hábitos de gestão emocional que são repetidos/treinados consecutivamente durante a infância e os anos da adolescência, ajudam a modelar os circuitos emocionais. Isto faz da infância uma altura fundamental para desenvolver aptidões emocionais que durarão a vida inteira; os hábitos adquiridos durante a infância ficam gravados nas ligações sinápticas básicas da arquitetura neuronal, e são, por isso, mais difíceis de modificar posteriormente. Ainda segundo o mesmo autor, os estudantes que tiveram aulas de literacia emocional durante o seu percurso escolar parecem ter mais facilidade que os outros em enfrentar e resolver as pressões e políticas internas, o aumento no nível de exigência e as tentações para fumar e consumir drogas, visto que dominam algumas capacidades emocionais que, pelo menos a curto prazo, os protegem contra as pressões que vão ter de enfrentar. No entanto, existem alguns aspetos que podem influenciar este desenvolvimento emocional e, posteriormente, o futuro destas crianças, como o maior ou menor apoio dos pais e a maneira como respondem às necessidades dos filhos, as oportunidades e a ajuda que a criança tem para aprender a lidar com os seus próprios momentos e sentimentos, tanto em casa como na escola (Goleman, 2006). Faltando este apoio familiar, é sempre possível complementá-lo na escola através dos professores, como será mostrado no ponto seguinte.

1.5.2.1.O papel do professor na promoção do desenvolvimento emocional

Depois da família, a escola é o agente de socialização da criança mais influente. Esta tem um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, sendo na escola que os professores podem detetar o que os motiva ou preocupa. Segundo Anjos (2016), a escola deve representar um espaço dinamizador onde a criança se deve sentir integrada, acolhida e bem-vinda, onde lhe são reconhecidas capacidades para pensar, refletir, discutir, ter opiniões, expressar emoções, participar e decidir. Neste

processo, o trabalho do professor em sala de aula, o seu relacionamento com as crianças e as características da sua personalidade contribuem para o desenvolvimento emocional das crianças. O professor deve, portanto, respeitar as emoções das crianças, dando-lhes oportunidade de sentir e de ter consciência de todas elas, através de uma prática pedagógica que promova o seu reconhecimento, de forma a garantir, assim, a qualidade de aprendizagem das crianças, para além de contribuir para uma melhor gestão emocional (Martins, 2016). Para além disso, torna-se fundamental que o professor conheça o seu aluno, as suas características, experiências e gostos, de forma a adequar a sua prática às necessidades e particularidades de cada um, e nunca desvalorize os seus interesses, opiniões, conhecimentos prévios e vivências.

Segundo Grosso (2013), a interação que o professor estabelece com a criança é “bastante relevante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento”, visto que “quando existem interações positivas entre o adulto e a criança, esta consequentemente está mais motivada, segura e predisposta a adquirir diversas e significativas aprendizagens e desenvolvimento” (p. 5). Por outro lado, caso não existam interações positivas, o aluno poder-se-á sentir mais receoso e inseguro no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Na base da relação professor-aluno deverá estar a confiança, a afetividade e o respeito. Segundo Cadima, Leal e Cancela (2011), a investigação evidencia que as “relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas” (p. 18). Caso contrário, as “relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, um menor envolvimento nas atividades na sala e a fracos resultados académicos” (p. 18).

Segundo Plummer (2012) e DeBord (2000) (*as cited in* Botelho, 2013) o professor, na sua relação com o grupo, deve “mostrar-se disponível; responder às questões colocadas pelas crianças; passar tempo de qualidade; partilhar histórias; realizar elogios; fazer pedidos positivos (definindo comportamento adequado); escutar; expor o seu afeto; aceitar; encorajar amizades; reparar em pequenas vitórias; reconhecer sentimentos; respeitar; celebrar objetivos alcançados; modelar comportamentos adequados; conceder responsabilidades adequadas; recompensar; criar empatia; partilhar a resolução de problemas” (p.69).

Segundo Anjos (2016), é importante a ação do professor no acompanhamento de cada criança, na forma como as ajuda a expressar as suas emoções e ideias. Algumas das atitudes que o professor deve ter para promover o desenvolvimento emocional incluem acreditar no potencial da criança, respeitá-la e valorizá-la, manter uma relação calorosa e afetuosa, evitar julgamentos, não a comparar com outras crianças, escutar e responder adequadamente, dar apoio e atenção positiva, elogiar e dar *feedback*. Ao fazer isto, o professor facilita o desenvolvimento de uma relação em que o aluno confia

no professor, sente-se mais seguro e confiante em si próprio e, como tal, estará mais disponível para partilhar, conversar, expor problemas e dificuldades.

Já Escobar (2009) defende que o professor deve “dar oportunidade para que a criança resolva os seus conflitos autonomamente; criticar os atos e não a pessoa, por exemplo, dizer: «não podes bater nos colegas», em vez de «és muito agressivo»; assegurar carinho e afeto; não utilizar castigos; facilitar uma saída dos conflitos de uma forma pacífica, mas que respeite as normas; permitir a expressão dos sentimentos e emoções das crianças” (p.19).

Tendo todos estes aspetos supramencionados em consideração, parece não ser estritamente necessário promover aulas especificamente orientadas para abordar e desenvolver a literacia emocional, uma vez que o tema das emoções pode ser facilmente incorporado nas várias áreas curriculares. Segundo Goleman (2006), o importante é a maneira como essas lições são ensinadas e a qualidade do professor que as dá. Como já foi referido, o professor é um modelo para os alunos, ou seja, o modo como este lida com cada um e as competências emocionais que possui (ou não possui) irão ditar o sucesso da aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento emocional dos seus alunos. Para isso, o professor tem de se sentir à vontade para falar a respeito de sentimentos, e isso nem sempre acontece. Durante a formação académica dos professores, estes recebem pouca ou nenhuma formação que os prepare para este tipo de ensino. Devido a isso, os programas de literacia emocional, por norma, proporcionam aos professores cursos extra de treino que podem durar várias semanas. Embora muitos professores se mostrem reticentes em abordar um tema aparentemente tão abstrato e distante da sua formação e da sua rotina, há provas de que a partir do momento em que se dispõem a tentar são mais os efetivamente interessados e cativados do que os restantes (Goleman, 2006).

Embora estes cursos sejam uma mais-valia para um melhor desempenho docente no trabalho com as emoções, caso não haja a possibilidade de serem frequentados, se os professores adotarem, nas suas aulas, as atitudes e comportamentos referidos anteriormente, bem como adaptarem o currículo com a inclusão da dimensão emocional nas atividades propostas e na aprendizagem dos conteúdos, serão igualmente bem-sucedidos e proporcionarão às crianças boas aptidões emocionais que poderão ditar o seu sucesso académico e o seu futuro. As crianças que têm apoio sentem-se mais disponíveis, confiantes e capazes, e, conseqüentemente, sentirão mais confiança, motivação, liberdade, vontade de aprender e de se desenvolver, aspetos que permitem a promoção e manutenção de um bom desenvolvimento emocional. Logo, cabe aos professores serem fomentadores de uma relação segura e cuidada para com os alunos, tendo em conta que os benefícios de uma boa relação aliada a uma interação significativa são bastante consideráveis na aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, bem como no desenvolvimento de boas aptidões emocionais.

O professor deve, portanto, desenvolver atividades interessantes e significativas que permitam a exploração das emoções e das áreas curriculares simultaneamente, no sentido de ajudar as crianças a compreender e partilhar os seus sentimentos e a comunicar, para que o seu autoconhecimento e as suas inter-relações pessoais sejam desenvolvidas, ao mesmo tempo que adquirem novas aprendizagens.

Para auxiliar os professores e os pais neste campo, existe um recurso material disponível no mercado especialmente desenvolvido para abordar o tema das emoções com as crianças desta faixa etária, designado por “Uma casa cheia de emoções”. Segundo os criadores (Laevers, & Cuvelier, 2009), o material tem como objetivo: criar uma atmosfera aberta no grupo; ajudar as crianças a ter consciência, dar nome e compreender as várias emoções e modos de interação nelas próprias e nos outros; expressar as emoções adequadamente e lidar com elas; resolver problemas e desenvolver comportamentos socialmente adequados. Este recurso é constituído pelos seguintes materiais: o leque das emoções (com 21 emoções), 63 gravuras das emoções com histórias sobre emoções (3 gravuras para cada uma das 21 emoções), 4 conjuntos de 12 dominós de gravuras, 10 cartazes de animais, o jogo dos animais (jogo de mesa), 2 caixas das rifas, 1 CD e 1 manual (com folhas para fotocopiar). Não se trata de um conjunto estruturado de aulas, mas sim de um leque de materiais com uma diversidade enorme de possibilidades práticas que podem ser utilizadas e incluídas nos programas curriculares com grande flexibilidade ao longo do ano.

2. Relações interpessoais

No seguimento do que tem vindo a ser referido, torna-se evidente que as relações interpessoais assumem um papel preponderante para fortalecer as competências emocionais.

A criança, desde muito cedo, necessita de se envolver em experiências e relações interpessoais significativas. As relações estabelecidas entre as crianças, e entre crianças e adultos constitui “a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 2016, p. 26) e caracterizam-se como aspetos centrais na aprendizagem. A ligação que o educador estabelece com o grupo permite que as crianças usufruam de oportunidades que lhes facultam o contacto com os pares, e assim, permitem o enriquecer constante do conhecimento de cada um.

A relação que se estabelece entre o educador/professor e as crianças, como já foi referido, é considerada como um dos aspetos que mais potencia as oportunidades de aprendizagem: “estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e competências sociais” (Ministério da Educação, 2016, p.30). Segundo Marques (2017), é através dos contextos a que as crianças têm acesso que estas têm a oportunidade de adquirir diversas noções e competências, e são essas interações que a criança experiencia que se constituem como parte integrante no desenvolvimento e aprendizagem. Um ambiente que potencie as interações positivas irá promover a segurança e

motivação da criança perante as atividades promovidas. No caso de se verificar a existência de relações interpessoais negativas, surgirão sentimentos de insegurança e uma menor receptividade da criança para aprender.

Ainda segundo o mesmo autor, o bem-estar emocional é promovido através da necessidade de interação com o outro e com o desenvolvimento de relações estáveis, e quando uma criança evidencia bem-estar “dispõe da competência e das atitudes necessárias para lidar com o seu ambiente de forma positiva e, em decorrência disso, as suas necessidades básicas são entendidas” (Laevers, 2014, p.157) e atendidas. Na promoção do bem-estar, os contextos de vida da criança, incluindo a escola, têm um papel crucial como mediadores de relações interpessoais, devendo, por isso, valorizá-las e promovê-las diariamente.

Neste meio social, o adulto, como elemento de referência no contexto educativo, tem o papel de mediador e propiciador de aprendizagens efetivas. É imprescindível, por isso, que o educador/professor, tirando partido do meio e das vantagens que este oferece, propicie interações positivas num clima de segurança, promovendo a autonomia e a participação de todos, e valorize a criança como sujeito ativo no processo educativo, promovendo interações que fomentem a sua autoestima, a consciência de si própria e do outro como elemento valioso da sociedade (Marques, 2017).

Por fim, a escola, como espaço social, deve proporcionar a criação de relações entre pares e experiências diversificadas para a construção de saberes. Como refere Formosinho (2003), “o processo educativo desenvolve-se numa sociedade a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada, da cultura, no encontro das crianças com as crianças, e das crianças com os adultos” (p. 5). É, assim, visível a importância dos contextos, que se configuram como meios de desenvolvimento e de aprendizagem, para fornecer formas e meios de interação entre os diversos intervenientes. A escola, como contexto de socialização, deverá propiciar e potenciar a aprendizagem, tendo em conta as vivências de cada criança e as experiências relacionais proporcionadas (Marques, 2017).

2.1.O grupo turma

Segundo Loureiro (1990), o grupo turma é um meio relacional complexo, cujas possibilidades de coesão e unificação, dissociação e polarização ou mesmo fragmentação, lhe conferem uma dinâmica própria. Uma das formas mais comuns de abordar a realidade dinâmica que constitui a turma e que ocupa a atenção de vários investigadores é pela análise das interações. De acordo com Blouet e Ferry (1974-75), esta análise trata-se de um processo que tem como ponto de partida vários postulados, nomeadamente: a) o facto de o professor ter um papel determinante no tipo de relações que se estabelecem na turma e as atitudes dos alunos serem induzidas pela atitude do professor, o qual seria

responsável pelo clima socio-emocional que se estabelece; b) admitindo-se que o essencial das interações se situa ao nível verbal, a expressão verbal é considerada representativa do comportamento global.

O ambiente pedagógico em que evoluem professores e alunos sofre, igualmente, a influência de diversas variáveis, entre as quais:

1. Condições gerais de situação constituídas pelo quadro escolar e ligadas aos objetivos, aos programas, às normas pedagógicas fixadas pela inspeção;
2. Condições particulares de situação ligadas ao conteúdo afetivo do grupo;
3. Condições específicas de situação num preciso momento – as intervenções do professor para um determinado fim, as reações dos alunos, a natureza das comunicações estabelecidas previamente às intervenções do professor, entre outras (Postic, 1974).

Deste modo, o processo relacional que se opera ao nível do grupo turma não se baseia apenas em referências cognitivas, estando também presentes componentes emocionais. Segundo Loureiro (1990), ignorar essas componentes emocionais que se manifestam sob a forma de sentimentos e necessidades, paralelamente aos processos cognitivos de aprendizagem, pode comprometer o desenvolvimento global da personalidade do aluno. Seria esquecer o aluno como pessoa e ser humano que possui uma vivência emocional própria.

As conceções e os estudos até agora revistos mostram-nos que a turma, pelo dinamismo que a caracteriza, pelas variáveis inerentes aos comportamentos dos seus membros, é uma realidade complexa que se procura observar com o maior rigor possível. Para isso, foi criado um sistema, nomeado de SYMLOG (Systematic Multiple Level Observation of Groups – Observação Sistemática de Grupos a Múltiplos Níveis) que constitui um método para o estudo dos grupos desenvolvido na Universidade de Harvard por Bales, professor de Psicologia Social, e pelos seus colaboradores, principalmente Cohen, através de um curso com estudantes universitários designado “Psicologia de Grupo” (Group Psychology) (Bales, & Cohen, 1979).

Os autores desenvolveram um Diagrama de Campo (Figura 1), no qual as três dimensões do comportamento social estão representadas – Positivo vs. Negativo, Dominante vs. Submisso e Controlado instrumentalmente (orientado para a tarefa) vs. Expressivo emocionalmente (Bales, 1985; Parke, 1985).

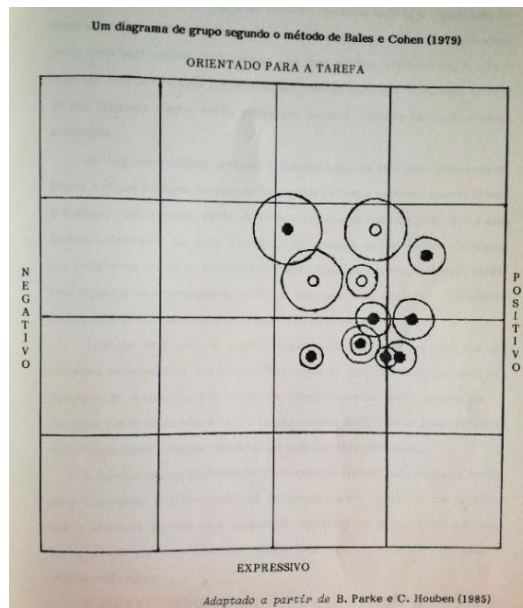


Figura 1. Exemplo de um Diagrama de Campo

Retirado de *Análise da dinâmica do grupo-turma* (Loureiro, 1990)

Segundo Loureiro (1990), e de acordo com a metodologia SYMLOG, o diagrama mostra os resultados obtidos através da aplicação da Escala de Adjetivos SYMLOG, que variam de -18 a +18 em cada dimensão. Os resultados de cada membro do grupo estão representados por um pequeno círculo no que se refere às dimensões Positivo vs. Negativo e Controlado instrumentalmente vs. Expressivo emocionalmente. A dimensão Dominante vs. Submisso é representada de forma diferente através de um círculo maior à volta do pequeno círculo interior, sendo aquele tanto maior quanto maior for a dominância do comportamento.

Parke (1985) efetuou uma adaptação da Escada de Adjetivos SYMLOG, que se revelou bem-sucedida na capacidade de registar os comportamentos nas três dimensões. Os diagramas obtidos levaram à definição de três tipos principais de grupos e alguns subtipos que se distinguem gráfica e estatisticamente (Parke, 1986; Parke, & Houben, 1985).

O grupo unificado (Figura 2): a sua principal característica é a proximidade entre os seus membros, os quais são descritos no diagrama como tendo um comportamento muito semelhante. A maioria dos comportamentos foi cotada no quadrante do diagrama Positivo e Controlado instrumentalmente (orientado para a tarefa), o que significa que o professor percebe uma cooperação amigável no grupo, tendo em vista as metas que ele, como professor, coloca. Parke e Houben (1985) apontam outras investigações, nomeadamente, as de Fine (1976), cujos resultados corroboram e trazem evidência no sentido de que alunos de turmas caracterizadas como grupos unificados sentem satisfação nesses grupos, reduzindo-se ao mínimo as disputas, sendo também diminuto o *stress* neles experimentado. Pelas suas características, o grupo unificado seria o tipo de grupo ideal.

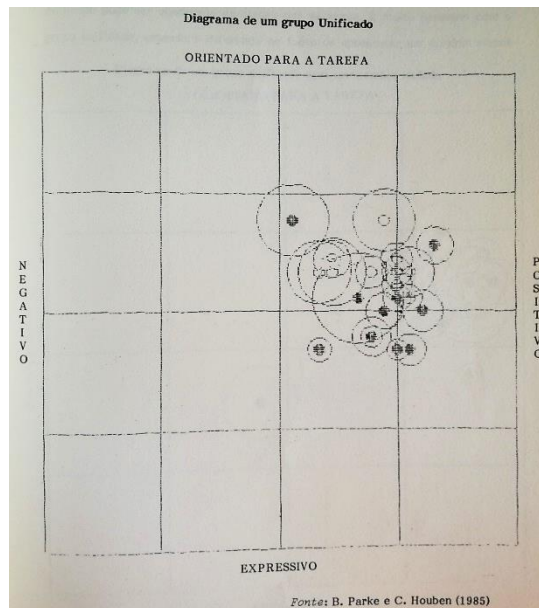


Figura 2. Exemplo de um diagrama de um grupo unificado
Retirado de *Análise da dinâmica do grupo-turma* (Loureiro, 1990)

O grupo unificado com um membro isolado (Figura 3): é muito parecido com o grupo unificado, estando a diferença no facto de apresentar um ou dois alunos bastante ativos à margem do agrupamento principal. Habitualmente, esses alunos encontram-se no quadrante Negativo e Expressivo emocionalmente e apresentam um comportamento completamente desintegrador devido ao seu alto nível de atividade (dominância).

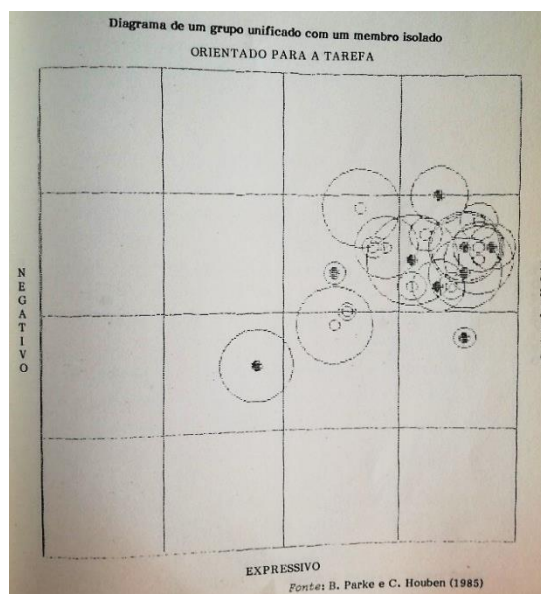


Figura 3. Exemplo de um diagrama de um grupo unificado com um membro isolado
Retirado de *Análise da dinâmica do grupo-turma* (Loureiro, 1990)

O grupo com “bode expiatório” (Figura 4): neste grupo um aluno com uma dominância média está bastante afastado do resto do grupo na direção negativa. A posição desse aluno situa-se habitualmente na parte negativa e controlada instrumentalmente (orientado para a tarefa) do diagrama. O facto de o aluno apresentar um nível médio de dominância ou atividade significa que é suficientemente visível para gerar uma interação negativa por parte dos outros alunos, os quais, por sua vez, geram mais negatividade nesse aluno. Um aluno que não seja suficientemente ativo (dominante) não provoca negatividade extrema por parte dos outros e escapa ao ciclo de interação negativa.

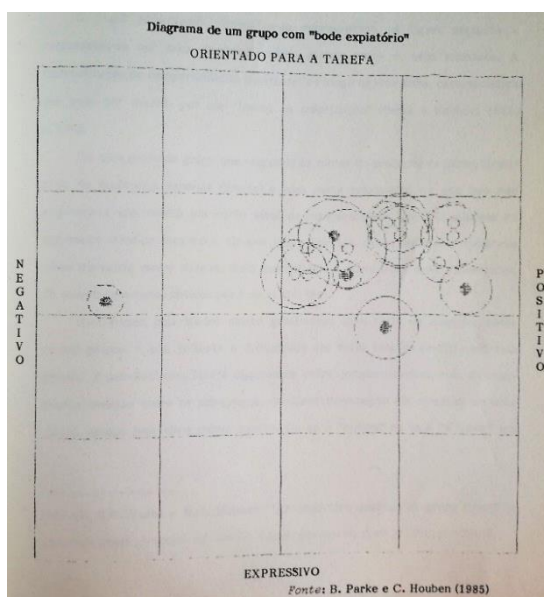


Figura 4. Exemplo de um diagrama de um grupo com “bode expiatório”

Retirado de *Análise da dinâmica do grupo-turma* (Loureiro, 1990)

O grupo polarizado (Figura 5): caracteriza-se por uma distância média grande entre os seus membros. Grupos deste tipo são vistos pelos seus membros como causando maior *stress*, mais insatisfação e como sendo menos divertidos, de acordo com dados obtidos por Fine (1976).

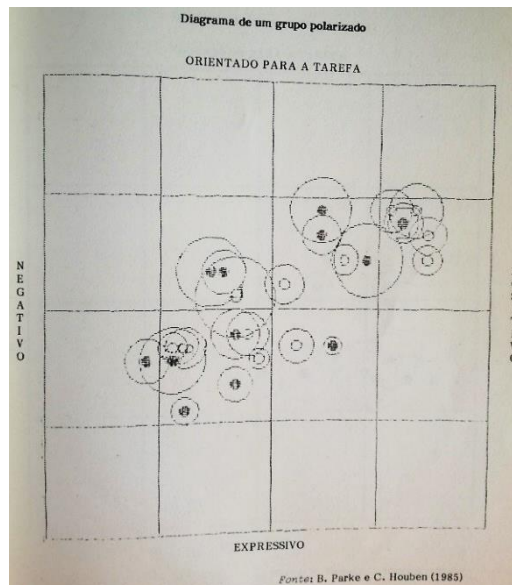


Figura 5. Exemplo de um diagrama de um grupo polarizado
Retirado de *Análise da dinâmica do grupo-turma* (Loureiro, 1990)

O grupo fragmentado (Figura 6): no grupo fragmentado a distância média entre os elementos é grande. Tipicamente é constituído por dois subgrupos separados de comportamentos. Um é constituído praticamente por raparigas, o outro por rapazes. As raparigas são positivas e controladas instrumentalmente e os rapazes são igualmente positivos, mas não controlados instrumentalmente. A brincadeira e a animação dos elementos nesta posição constitui um alívio ou descanso numa atmosfera séria, orientada para a tarefa. Contudo, havendo bastantes indivíduos nesta posição, começa a surgir uma certa tensão na tarefa do professor.

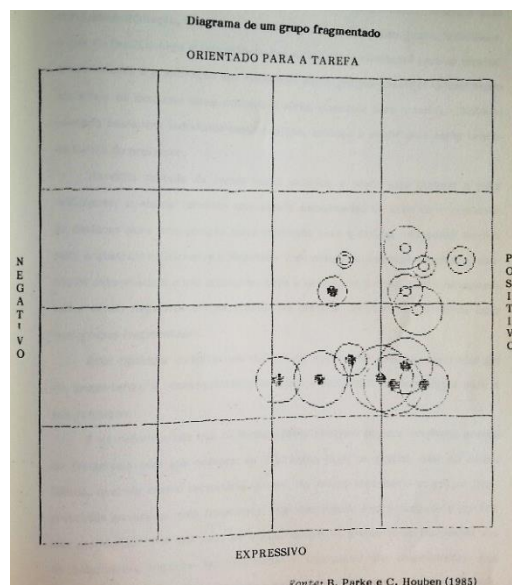


Figura 6. Exemplo de um diagrama de um grupo fragmentado
Retirado de *Análise da dinâmica do grupo-turma* (Loureiro, 1990)

É de referir ainda que Parke (1986) recolheu alguma evidência acerca da frequência com que ocorrem os diferentes tipos de grupos no ensino básico e no ensino secundário. No ensino básico os grupos mais frequentes são os polarizados, seguidos dos unificados e dos fragmentados.

3. Sistema de Acompanhamento das Crianças

O projeto de construção de um Sistema de Acompanhamento das Crianças foi desenvolvido por uma equipa de investigadores da Universidade de Aveiro, tendo como inspiração a abordagem experiencial em educação (Laevers, 1993, 1998; Laevers, & Van Sanden, 1997) e o trabalho de Laevers, Vandenbussche, Kog e Depondt (1997).

O SAC está direcionado para a Educação Pré-Escolar e, segundo os seus autores (Portugal, & Laevers, 2010), oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, baseando-se num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões orientadoras de todo o processo. A construção do SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas tanto pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), como pela atual qualidade de vida das crianças. O SAC é, portanto, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular.

A utilização apropriada do SAC permite ao educador:

- Obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral;
- Identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada;
- Perceber aspetos que solicitam intervenções específicas (Portugal, & Laevers, 2010).

Com base neste processo, e segundo Portugal e Laevers (2010), o SAC orienta o educador no delineamento de iniciativas que conduzam à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa – para o grupo em geral e para as crianças em particular –, e leva à avaliação dos resultados das ações ou iniciativas desenvolvidas (em termos de implicação, bem-estar e desenvolvimento).

No processo de observação e documentação torna-se essencial utilizar formas de registo capazes de identificarem as forças e as áreas de fragilidade que requerem atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, permitindo a supervisão dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente (Portugal, & Laevers, 2010).

Ao atender-se à experiência interna das crianças (considerando o bem-estar emocional e implicação), entrega-se uma atitude experiencial: atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um

edifício pedagógico (representado na Figura 7), organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador (Laevers, & Van Sanden, 1997).



Figura 7. Esquema do templo

Retirado de *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (Portugal, & Laevers, 2010)

O esquema do templo (Figura 7) permite a descrição da dinâmica conceptual que fundamenta a abordagem experiencial, tornando mais clara a prática do educador que pretende assegurar níveis mais elevados de implicação e de bem-estar nas suas crianças. O SAC adota este enquadramento conceptual, procurando traduzi-lo nas práticas pedagógicas que ocorrem em contextos de infância, sendo que, pela sua focalização nas variáveis implicação e bem-estar, permite ao educador perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho de forma a assegurar que todas as crianças adquiram o que necessitam para o seu desenvolvimento.

Segundo Portugal e Laevers (2010), uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, respondendo bem a todas elas. E a abordagem experiencial, ao promover os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança e oferecer uma boa educação a todas as crianças, fomenta também uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

De acordo com uma abordagem experiencial, a forma mais conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças.

Na procura de operacionalização destes conceitos, Laevers (1994) (*as cited in* Portugal, & Laevers, 2010) desenvolveu escalas, quer para avaliação do bem-estar emocional, quer para avaliação da implicação.

Avaliação do Bem-Estar Emocional

O bem-estar emocional consiste num estado peculiar de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, caracterizando-se por energia, vitalidade, acessibilidade e abertura ao mundo exterior. Significa que a criança tem um autoconceito positivo, está bem consigo própria e que a situação se conjuga com as suas necessidades, o que tem como resultado uma boa saúde emocional (Laevers, et al., 1997, *as cited in Portugal*, & Laevers, 2010).

São cinco os níveis de bem-estar emocional. Nos níveis baixos (nível 1 e 2) a criança nunca ou raramente se sente feliz, nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo, está tensa, é pouco aberta e espontânea, é vulnerável e pouco flexível, tem falta de confiança em si mesma, nunca ou quase nunca se sente à vontade. No nível médio/neutro (nível 3) a criança parece estar “bem”, ocasionalmente apresenta sinais de desconforto mas estes não são predominantes, pode demonstrar uma postura neutra, não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. No nível 4 (nível alto), geralmente as crianças evidenciam sinais claros de satisfação e felicidade, os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto e as suas relações com o mundo são boas. No nível 5 (nível muito alto), as crianças irradiam vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima, evidenciam alegria e simpatia, e demonstram segurança e abertura a novas atividades, sem sinais de tensão (Portugal, & Laevers, 2010).

Avaliação da Implicação

A implicação pode definir-se como uma qualidade da atividade humana reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento, o que tem como resultado um bom desenvolvimento (Laevers, 1994, *as cited in Portugal*, & Laevers, 2010).

A escala de implicação para crianças (LIS-YC, *Leuven Involvement Scale for Young Children*) permite aos educadores observar e avaliar a implicação numa escala de 5 pontos. “No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai mais longe do que as ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está a fazer alguma coisa mas não existe concentração, motivação ou verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 a implicação é total, expressa na concentração absoluta, entrega e fascínio. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir” (Laevers, 2003, *as cited in Portugal*, & Laevers, 2010, p. 25).

Segundo Portugal e Laevers (2010), o processo de avaliação da implicação é profundamente intuitivo e empático, uma vez que requer colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido – atitude experiencial. A imagem que formamos sobre o vivido da criança permite pensar sobre a intensidade da atividade da criança, atribuindo, posteriormente, um determinado nível de intensidade da experiência. Avaliar o grau de implicação é, portanto, algo que exige muito da parte do observador. Consiste num ato de empatia que tem em consideração todo o conjunto de significados construídos pelo sujeito a nível cognitivo, afetivo e motivacional (Portugal, & Laevers, 2010).

Embora este método de avaliação seja mais direcionado para a Educação Pré-Escolar, é facilmente adaptável a outros ciclos de ensino, nomeadamente o 1º CEB, tal como aconteceu no presente estudo. De forma a podermos avaliar a adesão dos alunos às atividades que foram realizadas, em cada sessão foram avaliados os níveis de implicação e bem-estar emocional da turma no geral (podendo ser consultados em anexo na tabela de planificação de cada sessão), através de um pensamento reflexivo que permitiu melhorar certos aspetos nas sessões seguintes.

Parte II – Estudo Empírico: O projeto de intervenção

1. Enquadramento

1.1.Contexto

O projeto de intervenção foi implementado numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Básica de Aveiro. Esta escola situa-se num contexto urbano e é uma instituição de ensino público. A turma onde foi desenvolvido o projeto de intervenção é constituída por 27 crianças, 11 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Nenhuma criança tem NEE e três crianças usufruem de apoio educativo regularmente. Esta turma é acompanhada pela mesma professora desde o 1º ano.

Este projeto de intervenção foi desenvolvido durante a PPS e decorreu em simultâneo, embora não articuladamente, com o projeto desenvolvido pelo outro elemento constituinte da díade. A opção por esta temática surgiu na fase de observação da PPS, onde tivemos a oportunidade de observar a turma e reparar em algumas crianças com comportamentos que, por vezes, pareciam desadequados face à situação – que poderiam indicar que não estavam a conseguir lidar bem com as suas emoções – bem como relações entre os colegas que poderiam ser melhoradas – nomeadamente, uma ou outra criança que parecia não estar bem incluída no grupo turma, nem em nenhum subgrupo.

A importância da definição de hábitos emocionais saudáveis na infância, fundamentada no enquadramento teórico, e os dados da observação realizada, ressaltam a necessidade de ajudar as crianças a identificarem, a compreenderem e a expressarem desde muito cedo as suas emoções, bem como a criarem relações interpessoais positivas. No entanto, e devido à necessidade de cumprimento dos programas, o trabalho em torno das emoções é, muitas vezes, desvalorizado, boicotando o papel fulcral que a educação pré-escolar e o ensino básico têm na prevenção de problemas emocionais, de comportamentos antissociais e de exclusão social na vida futura das crianças. É importante “educar” as emoções para permitir às crianças lidar com diversos tipos de situações desafiantes, tais como frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, ou trabalhar em grupo, entre outros.

1.2.Finalidade e objetivos

Com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre as competências sociais e emocionais das crianças e tendo em consideração os pressupostos enunciados anteriormente, elaborámos a seguinte questão-problema e respetivo objetivo do projeto de intervenção.

Questão-problema: “As dimensões emocional e de relacionamento interpessoal estarão relacionadas no contexto de sala de aula? O diferente grau de conhecimento sobre as emoções estará relacionado com características diferenciadas nas relações interpessoais?”

Objetivo específico: Avaliar se uma exploração guiada sobre as quatro emoções básicas poderá ter impacto nas relações interpessoais do grupo turma. Partimos da hipótese de que uma maior consciencialização das emoções do próprio e do outro resultará em maior coesão/proximidade entre os elementos da turma.

1.3.Fases do projeto

Na fase 1 deste projeto de intervenção começámos por aplicar questionários para caracterizar a capacidade dos alunos para descreverem situações (por eles vivenciadas) sobre as quatro emoções básicas, identificá-las como positivas/negativas e como se sentem com cada uma (calmos/agitados), bem como identificar o seu posicionamento individual na turma, através de um questionário pré-intervenção. A partir dessa caracterização e, tendo em consideração os dados recolhidos, a fase 2 do projeto consistiu na conceção e calendarização da sequência didática, composta por 9 sessões.

A fase 3 – a implementação da sequência didática – decorreu entre março e maio de 2019, durante o período de PPS da díade.

A fase 4, que decorreu ao longo de toda a implementação do projeto de intervenção, contemplou a avaliação do impacto da sequência didática no desenvolvimento de aprendizagens pelos alunos. No fim da implementação da sequência didática foram novamente preenchidos pelos alunos os questionários realizados na fase 1 para avaliar o impacto da intervenção.

Ao longo de todo o projeto de intervenção decorreu, ainda, a fase de pesquisa e análise de suporte teórico de referência, para fundamentação tanto ao nível do conhecimento teórico relativo aos conteúdos das temáticas das emoções e das relações interpessoais, como ao nível do conhecimento didático e de opções metodológicas eficazes para podermos obter sucesso na implementação das sessões.

2. Método

2.1.Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 27 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos ($M = 9,63$; $DP = 0,49$), 11 do sexo masculino ($M = 9,73$; $DP = 0,47$) e 16 do sexo feminino ($M = 9,56$; $DP = 0,51$) de uma turma do 4º ano de escolaridade de uma Escola Básica de Aveiro. Trata-se de uma amostra de conveniência, uma vez que o único critério de inclusão consistiu no facto de os participantes pertencerem à turma em que a professora estagiária foi colocada para efetuar a sua PPS.

2.2. Materiais

Foi desenvolvido, para este estudo, um questionário com o propósito de avaliar as variáveis em estudo (apresentado em anexo). É importante referir que, na elaboração deste questionário, se teve o cuidado de atender às características e competências da faixa etária dos participantes, tendo recorrido a um conjunto de escalas pictóricas, escalas visuo-analógicas e grelhas categoriais, que serão explanadas de seguida.

O questionário é composto por duas secções: a) emoções básicas – raiva (que para melhor compreensão e adequação à faixa etária foi apresentada como zangado/a), triste, medo e feliz, e b) configurações da turma e posicionamento individual real vs. ideal. A secção dedicada às quatro emoções básicas inclui três tipos de questões. Na primeira, é pedido aos participantes que descrevam, por escrito, uma situação em que sentiram cada uma das emoções. Na segunda, são aplicadas duas escalas *Self Assessment Manikin* (SAM) (Bradley, & Lang, 1994) para a avaliação de duas dimensões afetivas – valência e ativação – de cada emoção. Nestas escalas, de tipo *likert* em forma pictórica, no que respeita à valência (Figura 8), que se refere ao caráter mais positivo ou mais negativo da emoção, a resposta dos participantes pode variar entre 1 (“Triste”) e 5 (“Feliz”). Quanto à ativação (Figura 9), que se refere à forma como o corpo manifesta a emoção, as suas respostas podem variar entre 1 (“Calmo”) e 5 (“Agitado”).

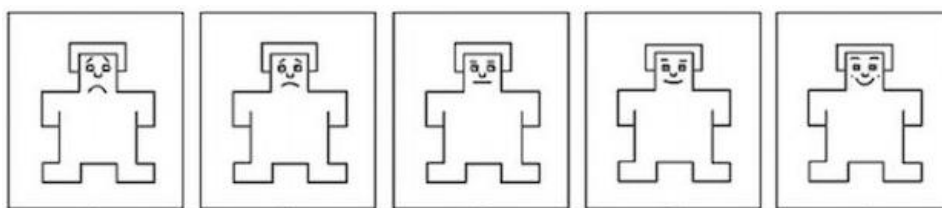


Figura 8. Escala SAM para avaliação da dimensão afetiva “valência”

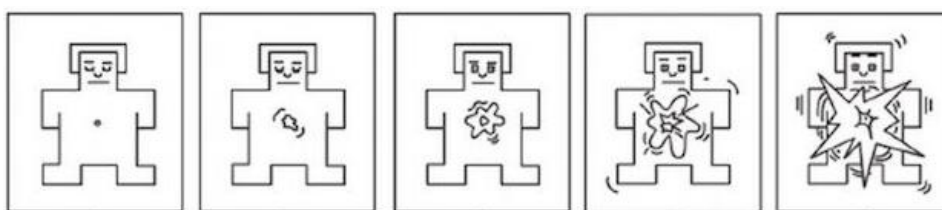


Figura 9. Escala SAM para avaliação da dimensão afetiva “ativação”

A terceira e última pergunta da secção das emoções básicas pretende avaliar a frequência de vivência de cada emoção através de uma escala visuo-analógica, na qual o participante tem de identificar um local numa reta que tem como extremos “nunca” e “muitas vezes” e colocar uma cruz (Figura 10).

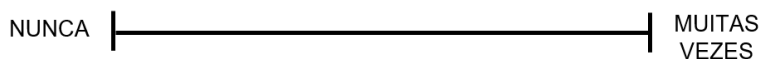


Figura 10. Escala visuo-analógica para avaliação da frequência de cada emoção

A segunda secção do questionário pretende avaliar as relações interpessoais de coesão/proximidade entre os participantes. Especificamente para este estudo e tendo em conta a literatura nesta temática, criámos uma grelha categorial composta por seis configurações possíveis da turma, onde cada “bolinha” representa um aluno (baseado no sistema SYMLOG e nos seus Diagramas de Campo já abordados anteriormente no enquadramento teórico – Bales e Cohen, 1979): 1 – “Emaranhamento”, 2 – “Grupos pequenos”, 3 – “Sujeitos Isolados”, 4 – “Grupos médios”, 5 – “Grupos médios + grupos pequenos + sujeitos isolados” e 6 – “Grupos grandes + grupos pequenos + sujeitos isolados” (Figura 11). Cada participante tem de seleccionar a configuração que melhor representa a realidade da turma em que está inserido e, dentro dessa configuração, tem de pintar de azul a “bolinha” que o/a representa e pintar de laranja a “bolinha” que ele/a gostaria de ser (eu real vs. eu ideal).

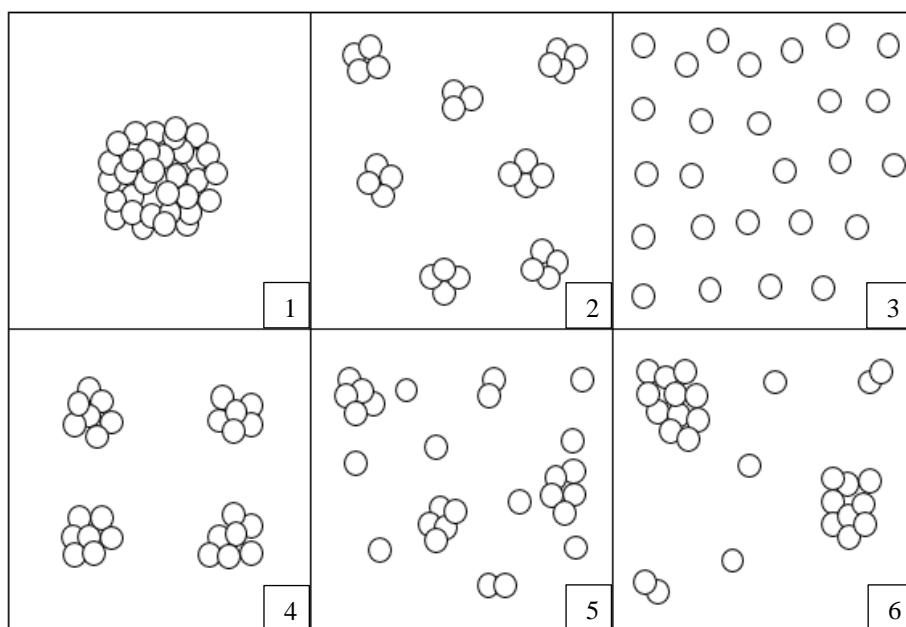


Figura 11. Configurações da turma para avaliação das relações interpessoais de coesão/ proximidade entre os participantes – 1) “Emaranhamento”, 2) “Grupos pequenos”, 3) “Sujeitos Isolados”, 4) “Grupos médios”, 5) “Grupos médios + grupos pequenos + sujeitos isolados”, 6) “Grupos grandes + grupos pequenos + sujeitos isolados”.

2.3.Procedimento

A recolha de dados de avaliação da intervenção decorreu em dois momentos do ano letivo. O questionário pré-intervenção foi entregue no dia 25 de março numa aula de português e o questionário pós-intervenção foi entregue no dia 22 de maio, igualmente numa aula de português. O procedimento de intervenção desenvolvido será detalhado nos próximos subpontos.

2.3.1. Conceção e planificação da sequência didática

Neste subponto é apresentado o processo de conceção e planificação da sequência didática. Este processo iniciou-se depois de completar três semanas de observação do grupo-turma – fase 1 da PPS – e de constatar, como já foi referido anteriormente, que algumas crianças da turma pareciam não estar a conseguir lidar bem com as suas emoções e que as relações entre os colegas poderiam ser melhoradas.

Na sequência desta observação, procedeu-se à conceção e planificação das sessões da sequência didática. Estas sessões foram calendarizadas num cronograma (Tabela 1), que foi sofrendo algumas alterações ao longo do desenvolvimento do projeto, de forma a haver coerência e a corresponder aos interesses e às expectativas dos alunos.

Tabela 1. Cronograma final da sequência didática

	2ª feira	3ª feira	4ª feira
Março	25 Sessão de avaliação pré-intervenção: Identificação e caracterização das quatro emoções básicas e de seis tipos de relações interpessoais de coesão/proximidade no grupo turma (questionários)	26 Sessão intervenção 1: Exploração da primeira emoção básica – Raiva (identificação de situações e construção da imagem; estratégias para lidar e construção do semáforo)	27 Sessão intervenção 2: Exploração da segunda emoção básica – Triste (identificação de situações e construção da imagem; estratégias para lidar e construção do semáforo)
Abril	22	23 Sessão intervenção 3: Exploração da terceira e quarta emoções básicas – Medo e Feliz (identificação de situações e construção da imagem; estratégias para lidar e construção do semáforo)	24
Maio	6	7 Sessão intervenção 4: Exploração das quatro emoções básicas através de estratégias ativas (moldagem do corpo)	8 Sessão intervenção 5: Exploração das quatro emoções básicas através de estratégias ativas (dramatizações) Sessão intervenção 6: Exploração das quatro emoções básicas através de estratégias cognitivas (<i>quizz</i>)
	20 Sessão intervenção 7: Jogo e debate sobre a igualdade de género	21 Sessão intervenção 8: Exploração da coesão/proximidade do	22 Sessão de avaliação pós-intervenção: Identificação e

com integração de conceitos explorados na temática das emoções	grupo através de técnicas ativas (jogo de expressão motora) Sessão intervenção 9: exploração da coesão/proximidade da turma através de técnicas ativas (jogo do novelo)	caracterização das quatro emoções básicas e de seis tipos de relações interpessoais de coesão/proximidade no grupo turma (questionários)
--	---	--

2.3.2. Descrição das sessões da sequência didática

Para cada uma das 9 sessões desenvolvidas ao longo da sequência didática foi realizada uma planificação com os respetivos enquadramentos teóricos, descrições e reflexões. Neste subponto apresentamos apenas uma breve descrição de cada sessão, remetendo para anexo a versão completa da planificação. A planificação contém o objetivo da atividade, a descrição da estratégia de implementação da sessão, os recursos necessários, as formas de avaliar o desempenho dos alunos e uma reflexão/autoavaliação realizada após a implementação da sessão. Esta reflexão agrupa os pontos positivos e menos positivos da sessão – para os quais são apresentadas sugestões de melhoria, refere algumas mudanças entre a planificação e a sua implementação, finalizando com a avaliação dos níveis de implicação e bem-estar das crianças – com base no SAC.

Sessão de avaliação pré-intervenção: Identificação e caracterização das quatro emoções básicas e de seis tipos de relações interpessoais de coesão/proximidade no grupo turma

A sessão pré-intervenção teve como principal objetivo aplicar os questionários que iriam avaliar o posicionamento de cada aluno face às quatro emoções básicas e às relações interpessoais do grupo turma no momento pré-intervenção. Esta sessão foi realizada numa aula de português e consistiu numa abordagem inicial à temática das emoções, na qual foi explicado aos alunos que iriam falar e aprender mais sobre as emoções, questionando-os sobre qual a ideia que tinham sobre as mesmas e solicitando exemplos. Foi apresentada uma história projetada (apresentada nos anexos da respetiva planificação), que foi lida por um aluno e, de seguida, foi pedido à turma que identificasse as emoções expressas na história, criando uma pequena discussão em grande grupo. Foram também projetadas três histórias que exemplificavam três diferentes formas de estar integrado/a (ou não) no grupo turma (apresentadas nos anexos da respetiva planificação), as quais também foram lidas por três alunos, criando-se novamente uma breve discussão. Foram explicadas, de forma detalhada, as instruções de preenchimento dos questionários e foi entregue um a cada aluno. A estratégia de elaboração dos questionários e os seus conteúdos são explanados no método.

Sessão intervenção 1: Exploração da primeira emoção básica – Raiva

A primeira sessão de intervenção foi iniciada questionando aos alunos se ainda se lembravam do que tinham falado no dia anterior sobre as emoções. Solicitou-se a alguns alunos voluntários para partilharem com a turma um momento em que se sentiram muito zangados e com muita Raiva, aprofundando o porquê de se sentirem assim e como lidaram com esse sentimento. De seguida, iniciou-se a leitura da história de uma menina que também estava zangada/com Raiva (apresentada nos anexos da respetiva planificação) e foi pedido a cada aluno que acrescentasse um acontecimento que a tenha deixado ainda mais zangada. À medida que os alunos foram participando, foi-se enchendo um balão até rebentar, de forma a demonstrar o funcionamento da Raiva – é um acumular de situações até chegarmos ao ponto de explodir. No fim, criou-se uma discussão em grande grupo, na qual foram colocadas questões como: “porque estava a menina tão zangada/com Raiva?”, “ela tinha razão para se sentir assim?”, “o que acham que aconteceu depois?”, “o que fariam vocês se fossem a menina?”, “já se sentiram assim como ela?”, “que conselhos lhe dariam?”, “que estratégias nos podem ajudar a lidar com este sentimento?”. Foram apontadas no quadro as formas de lidar com a Raiva verbalizadas pelos alunos. Foi projetado um semáforo que foi utilizado como metáfora para explicar aos alunos que, quando se sentissem zangados/com Raiva, podiam pensar nele e nas suas cores da seguinte forma: vermelho/stop – parar e tentar acalmar-se a si próprio em vez de explodir logo e procurar identificar o que é que desencadeou a Raiva; amarelo – esperar e pensar em soluções para resolver a razão de se sentir assim; verde – fazer um plano, escolher uma das soluções e tentar aplicá-la. Os alunos foram convidados, primeiramente, a expor a sua opinião sobre esta estratégia para lidar com a emoção e, seguidamente, a pensarem neste semáforo sempre que se sentissem com Raiva. A turma foi desafiada a fazer, em grupo, um semáforo e um cartaz personalizados da Raiva para ficarem expostos na sala. Foi sugerido que a figura do cartaz fosse uma das referidas nos poemas abordados previamente na disciplina em questão – Português – para fazer a interligação entre a disciplina e a temática das emoções que estava a ser trabalhada. Um grupo ficou responsável pelo semáforo, outro por desenhar e decorar o cartaz e ainda outro de escrever em *post-its* as diferentes formas de lidar com esta emoção que foram sugeridas pela turma e que ficaram apontadas no quadro.

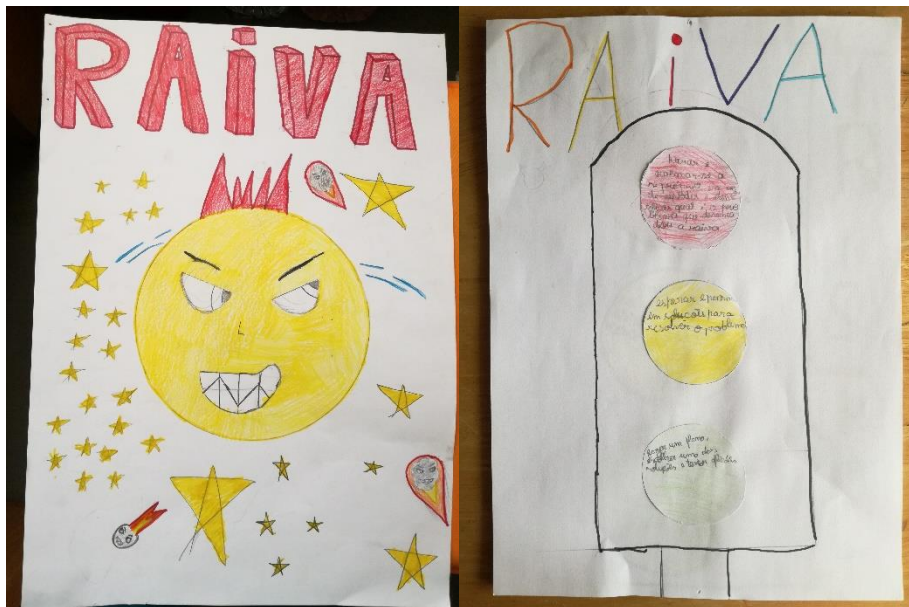




Figuras 12 a 16. Fotos da sessão 1

Sessão intervenção 2: Exploração da segunda emoção básica – Triste

A sessão 2 aconteceu no dia seguinte, também numa aula de Português, e começou por se relembrar aos alunos o trabalho desenvolvido na sessão anterior sobre a emoção Raiva. De seguida, foi projetada uma pequena história de um menino que estava a ser gozado pelos colegas (apresentada nos anexos da respetiva planificação) e que foi lida por um aluno. No final da leitura, foi criada uma discussão em grande grupo, na qual foram feitas questões de exploração: “porque é que o menino ficou tão Triste?”, “ele tinha razão em sentir-se assim?”, “o que acham que aconteceu depois?”, “o que fariam se fossem vocês o menino?”, “já se sentiram assim tão tristes como ele?”, “conseguiram parar esse sentimento ou tiveram que esperar que fosse desaparecendo com o tempo?”, “que conselhos dariam ao menino?”, “o que nos pode ajudar a lidar com este sentimento?”. As formas de lidar com a Tristeza verbalizadas pelos alunos foram apontadas no quadro. O semáforo realizado pela turma no dia anterior foi reutilizado e foram adaptadas as suas funções a esta nova emoção da seguinte forma: vermelho/stop – um amigo pode parar a Tristeza de outro amigo ao ir ter com ele, perguntar-lhe porque está Triste e ajudando-o a desabafar; amarelo – encontrar soluções, com esse amigo, para resolver o problema; verde – escolher uma dessas soluções e aplicá-la. Foi sugerido que realizassem, novamente em grupo, um cartaz para esta nova emoção com outra figura dos poemas abordados. Um grupo ficou responsável pelo cartaz, outro escreveu nos *post-its* as estratégias de lidar com esta a Tristeza apontadas no quadro, outro ficou a acabar o cartaz da emoção anterior (Raiva) e os restantes dois grupos desenharam o semáforo e escreveram as funções de cada cor para as duas emoções trabalhadas (um grupo ficou com a Raiva e outro com a Tristeza).





Figuras 17 a 27. Fotos da sessão 2

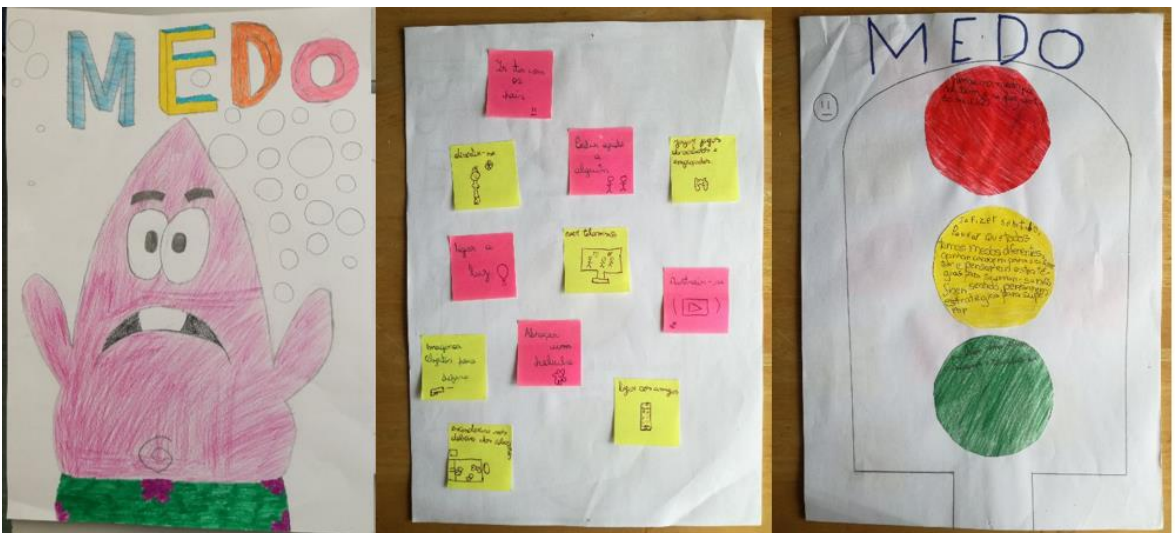
Sessão intervenção 3: Exploração da terceira e da quarta emoções – Medo e Feliz

Devido à interrupção letiva da Páscoa, esta sessão aconteceu um mês depois das duas anteriores, pelo que se iniciou a aula de Português perguntando aos alunos se se lembravam de tudo o que já tinha sido falado sobre as emoções e permitindo que partilhassem o que se recordavam. Foi iniciada a abordagem da emoção seguinte – Medo –, explicando que iriam ouvir algo no computador e pedindo que fechassem os olhos. Foi colocado um som com o propósito de despertar uma reação de Medo nas crianças (link do som nos anexos da respetiva planificação). Foi perguntado aos alunos o que sentiram, tentando que chegassem à emoção pretendida. Foi criada uma discussão em grande grupo, onde se exploraram questões como: “porque é que sentiram Medo?”, “haverá razão para se sentirem assim com este som? porquê?”, “já se sentiram assim com Medo como hoje? conseguiram parar esse sentimento ou tiveram que esperar que fosse desaparecendo com o tempo?”, “o que nos pode ajudar a lidar com este sentimento?”. Foram apontadas, no quadro, as formas de lidar com o Medo verbalizadas pelos alunos. Foi então explicado o som que ouviram: era a música do desenho animado *Sponge Bob*, mas foi colocada em câmara lenta, tornando-a assustadora. Foi apresentada a música original para eles compararem (link nos anexos da respetiva planificação). Assim, foi explicado que nem tudo o que parece é, que nem tudo do que temos Medo é realmente assustador e que, por vezes, sentimos Medo mas, se pensarmos bem e se estivermos muito atentos, pode não haver motivo para isso. Foi feito também um levantamento dos Medos do grupo turma, de forma a mostrar que todos temos medos, alguns até são partilhados, e que não devemos ter vergonha de ter e de o dizer. Recorrendo ao semáforo, as suas funções foram novamente adaptadas para esta nova emoção da seguinte forma: vermelho/stop – pensar no Medo que se está a sentir e se faz sentido ou não (há medos importantes que nos protegem do perigo; outros só existem na imaginação de cada um); amarelo – se fizer sentido, pensar que todos temos medos, ganhar coragem para o enfrentar e pensar

em estratégias para o superar; se não fizer sentido, pensar em estratégias para o superar; verde – escolher uma dessas estratégias e tentar aplicá-la.

Como nesta semana não houve muito tempo disponível para abordar a temática das emoções, as duas emoções destinadas a serem trabalhadas nesta fase foram abordadas na mesma aula – o ideal seria ter tido a oportunidade de as explorar em aulas diferentes, mas tal não foi possível. Posto isto, foi apresentada a última emoção – Feliz –, recorrendo a uma música em inglês: “Happy” de Pharrel Williams, que foi colocada no computador (link nos anexos da respetiva planificação). Os alunos foram questionados sobre o que sentiram ao ouvi-la e, uma vez que é uma música muito mexida e alegre, o esperado seria que dissessem que se sentiram animados e contentes, o que acabou por acontecer. Foi-lhes explicado o significado do título da canção – “Happy” (Feliz) –, referindo que falava exatamente sobre estar Feliz e animado e fazendo a tradução de algumas partes da letra. Após um breve treino, os alunos cantaram em conjunto a parte do refrão, batendo palmas ao ritmo da música. No fim, foi criada uma discussão em grande grupo através de questões como: “como se sentiram ao ouvir e cantar esta música?”, “porque acham que esta música vos animou?”, “já se sentiram assim Felizes como o cantor? quando? o que aconteceu?”, “já repararam que, muitas vezes, são as pessoas à nossa volta que nos ajudam a ficar Felizes?”, “E outras vezes somos nós a deixar os outros Felizes, não é?”, “Sabem dizer-me formas de deixar os vossos colegas/amigos Felizes?”. Tal como aconteceu com as anteriores emoções exploradas, as respostas verbalizadas pela turma foram apontadas no quadro. Recorrendo ao semáforo, adaptaram-se as funções à nova emoção: vermelho/stop – parar para pensar como podemos partilhar a nossa felicidade com os outros (geral); amarelo – pensar em quem podemos fazer Feliz e como (específico); verde – escolher uma dessas formas e tentar aplicá-la. Foi sugerido que realizassem, novamente em grupo, um cartaz para esta emoção e outro cartaz para o Medo com personagens do *Sponge Bob* à escolha.

Foram criados 5 grupos de trabalho: Grupo 1 – acabar o cartaz da emoção anterior (Triste), Grupo 2 – fazer cartaz do Medo, Grupo 3 – fazer semáforo e escrever nos *post-its* formas de lidar com o Medo, Grupo 4 – fazer cartaz do Feliz, Grupo 5 – fazer semáforo e escrever nos *post-its* formas de deixar os outros felizes.





Figuras 28 a 40. Fotos da sessão 3

Sessão intervenção 4: Exploração das quatro emoções básicas através de estratégias ativas (moldagem do corpo)

A aula de Expressões Artísticas e Físico-Motoras foi iniciada perguntando aos alunos se ainda se lembravam do que já tinha sido falado sobre as emoções e referindo que, neste dia, esta temática iria continuar a ser trabalhada num contexto diferente. Foi explicado que, uma vez que as emoções surgem com grande intensidade no recreio, iriam para o exterior fazer um jogo para trabalhar as quatro emoções nesse contexto. O jogo foi apresentado da seguinte forma: em trios (formados aleatoriamente com papeis), tinham de pensar como sabiam quando o colega se sentia com Raiva/Medo/Triste/Feliz (formar uma imagem de como estaria o colega nessa situação) e, tal como um escultor, teriam de moldar o corpo e a expressão facial do colega para ele/a parecer estar a sentir essa emoção. Este exercício foi realizado por todos os grupos simultaneamente e todos os elementos passaram por “moldador” e “moldado”, havendo sempre uma supervisão em cada grupo de forma a observar os resultados finais.

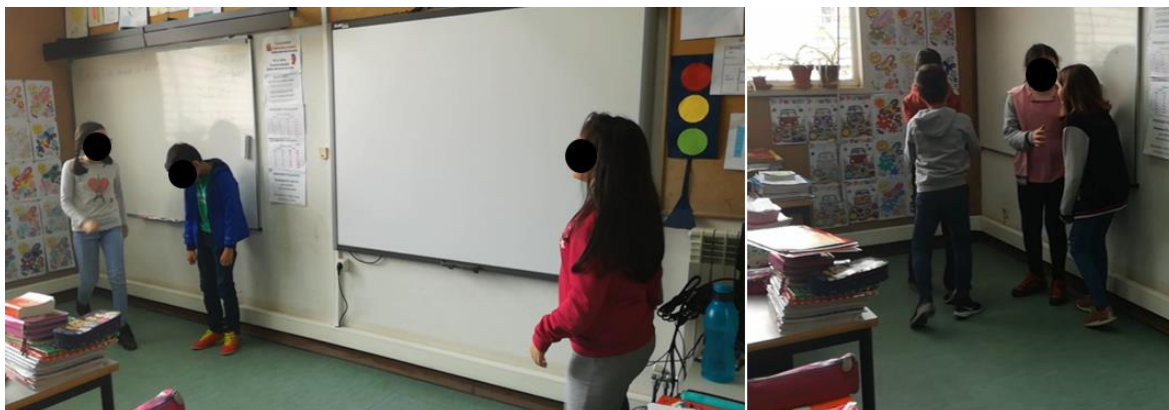


Figuras 41 a 48. Fotos da sessão 4

Sessão intervenção 5: Exploração das quatro emoções básicas através de estratégias ativas (dramatizações)

Esta sessão foi realizada na fase final de uma aula de Português e, uma vez que estava a ser abordada a obra “O menino recompensado”, aproveitou-se para fazer um jogo relacionado com as emoções que consistiu no seguinte: em grupos teriam de pensar e utilizar as personagens da obra em questão e inventar uma situação para dramatizar na qual expressassem uma ou mais das quatro emoções básicas trabalhadas. Cada grupo apresentou à turma as dramatizações e os restantes grupos tiveram de identificar e adivinhar as respetivas emoções.





Figuras 49 a 54. Fotos da sessão 5

Sessão intervenção 6: Exploração das quatro emoções básicas através de estratégias cognitivas (quizz)

A sessão 6 aconteceu numa aula de Estudo do Meio, na qual se interligaram os conteúdos que estavam a ser abordados na disciplina com a temática das emoções através de um *quizz*. Foi explicado aos alunos que iriam participar num jogo com as seguintes regras: seriam formados grupos (de forma aleatória) e cada grupo teria de responder, por escrito, a perguntas relacionadas com a matéria (com consulta no livro); o grupo que acertasse e fosse escolhido teria a oportunidade de responder a duas perguntas relativas às emoções que lhes permitiam ganhar pontos (era apresentada uma situação e era pedido que identificassem a emoção e respondessem à questão “se fosse um colega da vossa turma, como o ajudavam?” – as perguntas e situações encontram-se nos anexos da respetiva planificação); no final ganhou o grupo que obteve mais pontos.

Sessão intervenção 7: Jogo e debate sobre a igualdade de género com integração de conceitos explorados na temática das emoções

A aula de Estudo do Meio foi iniciada com a abordagem de um novo tema: as principais atividades produtivas nacionais. Depois de trabalharmos um pouco este conteúdo programático, os alunos foram desafiados a apresentar exemplos de profissões dos três setores de atividade (primário, secundário e terciário) e, estando o quadro dividido em duas partes – “raparigas” vs. “rapazes” –, foi-lhes pedido que dissessem quais dessas profissões são mais recorrentemente realizadas por mulheres ou por homens. As respostas foram anotadas no quadro. Foi ainda pedido que dissessem coisas (de um modo geral) que achassem que eram “mais de raparigas” ou “mais de rapazes”, tendo as respostas sido igualmente anotadas. A turma foi então levada para o exterior, foram ditos em voz alta todos os exemplos de profissões que a turma tinha dito anteriormente que eram de raparigas ou de rapazes e foi pedido a cada aluno que escolhesse um de dois lados: 1) gostar/querer ser a opção referida e 2) não gostar/não querer ser essa opção. No fim, voltaram para a sala e continuámos a trabalhar a

temática da igualdade de género através de questões relacionadas com as emoções, nomeadamente: “quem já chorou?”, “quem já deu um murro?”, “quem já deu um pontapé?”, “quem já empurrou alguém?”. Os alunos tinham de levantar o braço se já o tivessem feito, tornando mais visível que a sensibilidade não é só uma característica das raparigas e a agressividade também não é só própria dos rapazes. Foi criado um debate em grande grupo sobre o que aconteceu e foram feitas questões, como: “fizemos um jogo em que tínhamos dois lados possíveis para estar, estiveram sempre só rapazes de um lado e só raparigas do outro?”, “viram que, às vezes, estavam mais rapazes de um lado e, noutras, havia tantos rapazes como raparigas?”, “o que acham que isso significa?”, “acham que é bom ou mau?”, “isso significa que somos todos diferentes e temos gostos diferentes, mas que também partilhamos alguns gostos, não é?”, “há pessoas que dizem que só os rapazes é que podem gostar da cor azul, de ver/praticar desporto e de ter cabelo curto; e há pessoas que dizem que só as raparigas é que podem brincar com bonecas, vestir cor-de-rosa e ter cabelo comprido; o que acham?”, “não deviam ser os rapazes e as raparigas a decidir o que querem/gostam?”, “e serem quem quiserem ser?”, “não devia haver oportunidade de todos gostarem de tudo, sem serem julgados?”, “não acham que não devia importar se somos rapazes ou raparigas, mas sim que somos todas pessoas especiais que decidem o que gostam, não ficando afetados com o que os outros dizem?”. Foi também mostrado um vídeo realizado com crianças que abordava a questão do desequilíbrio salarial entre homens e mulheres e foi pedido à turma que opinasse sobre o que viu, criando novamente um debate em grande grupo. No fim, foi solicitado que, a pares, realizassem pequenas ilustrações e frases que demonstrassem a igualdade de género e que foram coladas em papel de cenário e expostas na sala.





Figuras 55 a 58. Fotos da sessão 7

Sessão intervenção 8: Exploração da coesão/proximidade do grupo turma através de técnicas ativas (jogo de expressão motora)

Esta sessão decorreu na aula de Expressões Artísticas e Físico-Motoras e foi iniciada explicando aos alunos que, neste dia, iriam fazer um jogo que consistia no seguinte: em equipas de 6/7 elementos (escolhidos aleatoriamente por papéis), cada equipa era uma cobra e teriam de decidir quem era a cabeça e quem era a cauda da cobra, ficando essas duas pessoas nas pontas, estando todos os elementos da equipa de mãos dadas aos restantes colegas; o jogo era jogado com duas equipas e o objetivo era a cabeça da cobra tentar agarrar a cauda da cobra, sendo que os elementos das equipas nunca podiam largar as mãos. Ganhava a equipa que conseguisse apanhar a cauda sem largar as mãos. Este jogo teve como objetivo a operacionalização do espírito de equipa, possibilitando-lhes uma consciencialização de que só seriam bem-sucedidos se fossem capazes de trabalhar em conjunto, utilizando estratégias que potenciassem os recursos de todos os elementos.



Figuras 59 a 62. Fotos da sessão 8

Sessão intervenção 9: Exploração da coesão/proximidade do grupo turma através de técnicas ativas (jogo do novelo)

Na parte final de uma aula de Português foi realizada esta sessão, no exterior, que consistiu no seguinte: em roda, os alunos tinham de lançar um novelo de trapilho para os colegas, estando livres de escolher o/a colega a quem iriam atirar. Depois de fazerem este exercício várias vezes, foi criada uma discussão em grande grupo (mantendo as posições e ainda com as linhas na mão) sobre a posição das linhas, fazendo questões como: “há alguém que não tem fio?”, “há mais fios de um lado que do outro?”, “porque acham que isso aconteceu?”, “já viram que há fios mais curtos e outros mais compridos?”, “sabem a razão?”, “e repararam que alguns colegas lançavam logo o novelo e outros demoravam mais?”, “qual será a razão da rapidez ou da demora?”. Este exercício teve como objetivo permitir aos alunos ver as diferentes relações de proximidade existentes na turma e o diálogo suscitar uma reflexão e avaliação dessas relações.



Figuras 63 a 65. Fotos da sessão 9

Sessão de avaliação pós-intervenção: Identificação e caracterização das quatro emoções básicas e de seis tipos de relações interpessoais de coesão/proximidade no grupo turma

O questionário pós-intervenção foi entregue novamente numa aula de Português e o procedimento foi muito semelhante ao adotado no questionário pré-intervenção. A aula foi iniciada relembrando os alunos do primeiro questionário que preencheram e explicando-lhes que, neste dia, iriam preenchê-lo de novo. Não foram apresentadas histórias de contextualização (por não se verificar essa necessidade nesta fase final da intervenção), mas foram explicadas, novamente, as instruções de preenchimento do questionário e foi entregue um a cada um dos participantes.

3. Apresentação das análises e resultados

Neste ponto, com o intuito de ir ao encontro da questão-problema, apresentamos e analisamos, de forma integrada, os resultados obtidos.

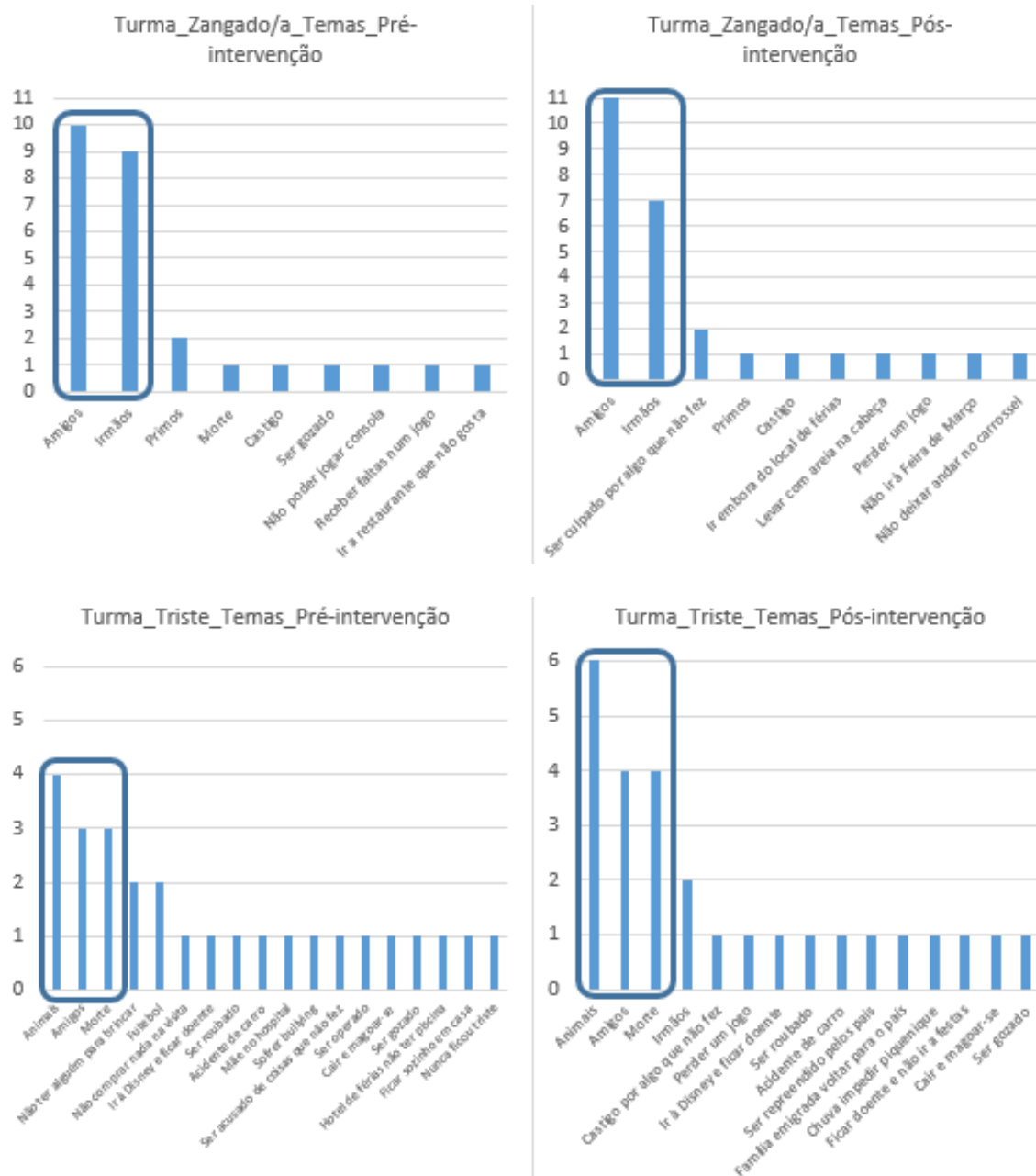
A análise e processamentos dos dados recolhidos foi realizada através do Software de análise estatística SPSS (IMB SPSS *Statistics* – Versão 23) para *Windows*, resultando em estatísticas descritivas dos dois momentos (pré e pós-intervenção) e comparativas entre os mesmos. Tratando-se de uma amostra reduzida e com uma distribuição não normal, optámos por testes não paramétricos. Realizámos dois tipos de testes de diferenças. O Teste Wilcoxon para explorar se havia diferenças no grupo turma/sexo masculino/sexo feminino entre o momento pré e pós-intervenção na avaliação das emoções (valência, ativação e frequência) – este é um design intra-sujeito que permite comparar os mesmos participantes em dois momentos no tempo. Utilizámos ainda o Teste Kruskal Wallis para averiguar se havia diferenças na avaliação das dimensões afetivas das emoções (valência e ativação) entre os participantes que no posicionamento real se consideraram integrados num grupo pequeno, num grupo médio ou num grupo grande – este é um design inter-sujeito que permite comparar diferentes grupos num único momento.

No primeiro e segundo subpontos (4.1. e 4.2.) são apresentados os dados relativos às quatro emoções básicas – temas, valência, ativação e frequência – primeiramente do grupo turma, e, seguidamente, por sexo (sexo masculino vs. sexo feminino). A variável sexo, não tendo constituído um objetivo inicial de análise pelo tamanho reduzido da amostra, tornou-se relevante dada a especificidade das respostas obtidas. No terceiro subponto (4.3.) são apresentados os dados das configurações da turma e do posicionamento individual real vs. ideal – repetindo-se a estrutura: primeiro os resultados do grupo turma, depois por sexos. No quarto subponto (4.4.) são apresentados os resultados de uma análise em que cruzámos os dados dos posicionamentos individuais com as avaliações das quatro emoções básicas (valência, ativação e frequência).

3.1.As quatro emoções básicas: Turma

Temas

Relativamente aos temas escolhidos pelo grupo turma, são apresentados, de seguida, os gráficos representativos (Figura 66), acompanhados de uma descrição pormenorizada dos valores obtidos.



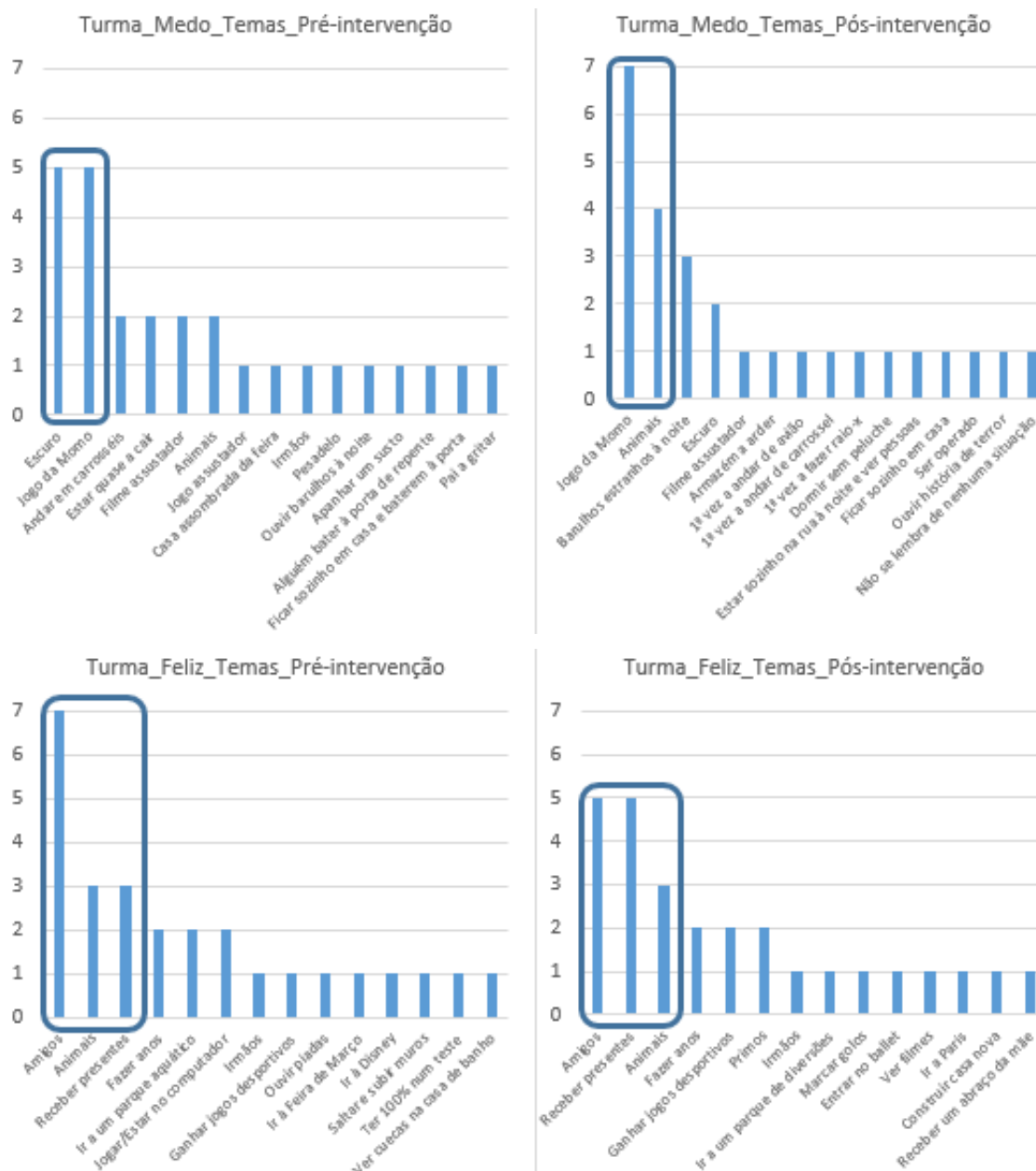


Figura 66. Número de participantes por cada tema identificado para as quatro emoções básicas no momento pré e pós-intervenção

Na emoção Zangado/a, foram identificados 9 temas na turma no momento pré-intervenção e 10 temas no momento pós-intervenção. Os temas mais dominantes, tanto no pré como no pós, foram situações de zanga entre amigos (identificadas por 37% das crianças da turma no pré e por 41% no pós) ou irmãos (identificadas por 33% das crianças da turma no pré e 26% no pós).

Na emoção Triste, existe uma grande dispersão de temas, tendo ocorrido uma diminuição do pré (18 temas) para o pós (15 temas). No entanto, nos dois momentos os três temas mais frequentes coincidem – situações relacionadas com animais (pré: 15%; pós: 22%), com amigos (pré: 11%; pós: 15%) ou com a morte (pré: 11%; pós: 15%).

Na emoção Medo o número de temas manteve-se do pré para o pós (15). Um dos temas mais predominantes no pré – o jogo da momo (19%) – aumenta no pós para 26%. O medo do escuro, que apresentou 19% no pré, deixa de ser predominante no pós, mas permanece relevante (11%). O medo de animais mantém a sua percentagem nos 2 momentos (15%), mas passa a um dos predominantes no pós.

Na emoção Feliz o número de temas manteve-se igual (14), bem como o conteúdo dos temas predominantes: as situações entre amigos (pré: 26%; pós: 19%); receber presentes (pré: 11%; pós: 19%) e situações com animais de estimação (11% em ambos os momentos).

Uma descrição geral destes resultados permite destacar dois elementos:

- Redundância temática

Alguns participantes (15) evidenciam uma recorrência nos temas que utilizam para descrever as suas emoções, a qual resulta de diferentes motivações: o menino A contou histórias relacionadas com desporto e jogos de computador em 3 das 4 emoções porque é uma atividade que desenvolve e aprecia; a menina B contou histórias relacionadas com animais em 3 das 4 emoções porque sempre teve animais de estimação e já sofreu algumas perdas que a marcaram; o menino C referiu estar a ver televisão ou situações que aconteceram na televisão em todas as emoções porque será uma atividade dominante nos seus tempos de lazer; e a menina D contou histórias relacionadas com dinâmicas familiares porque se trata de uma família complicada. Foi também possível observar que, apesar desta tendência mais monotemática, vários participantes conseguem aproveitar situações muito semelhantes e contá-las de diferentes pontos de vista para demonstrar cada uma das emoções.

- A dominância da temática da amizade

Uma grande parte da amostra (pré: 17 participantes; pós: 14 participantes) relata situações relacionadas com amigos em alguma das quatro emoções básicas: pré – 11 relatam numa emoção, 4 em duas, e 2 em três; pós – 8 relatam numa emoção, 5 em duas, e 1 em três. Será importante destacar que uma das poucas participantes que não relata situações com amigos no pré, não se encontra bem integrada na turma e, apesar de manter dificuldades interpessoais, no pós relatou uma situação com amigos na emoção Zangada.

Valência

No que se refere à valência da emoção Zangado/a as escolhas mais frequentes da turma foram: no pré – o boneco 3 (48%) e o boneco 2 (22%); no pós – o boneco 2 (44%) e o boneco 3 (41%). As médias da valência (Tabela 2), tanto no momento pré como no pós, revelam que a turma avalia esta

emoção entre neutra e negativa. Através da realização de um teste não paramétrico de diferenças (Wilcoxon), não se verificou uma diferença significativa do pré para o pós ($Z = -1.044$, $p = .322$). No entanto, a ligeira diminuição no valor médio no pós ocorre no sentido esperado (mais próximo da valência negativa).

Na emoção Triste uma elevada percentagem de participantes escolheu: pré – o boneco 2 (44%), seguido do boneco 1 (30%), e no pós – o boneco 1 (70%). Os valores médios de valência (Tabela 2) demonstram que a maior parte da turma considera esta emoção negativa. A diferença significativa entre os dois momentos de avaliação ($Z = -2.153$, $p = .026$) indica que ocorreu uma intensificação do carácter negativo de acordo com o esperado.

Na emoção Medo, no pré, 37% da turma escolheu o boneco 3, e dois grupos (com igual percentagem) escolheram os bonecos 1 e 2 (30% cada um). No pós, 33% da turma escolheu o boneco 1, 30% o boneco 3 e 26% o boneco 2. Estes dados parecem indicar que existe na turma alguma ambivalência e dispersão na avaliação desta emoção, sendo considerada entre negativa e neutra. Não se verificou uma diferença significativa entre o momento pré e pós-intervenção ($Z = -0.192$, $p = .894$), no entanto, o valor da média ligeiramente superior no pós não ocorre no sentido esperado.

Em relação à única emoção positiva – Feliz – a concordância foi muito elevada, tendo 96% da turma escolhido o boneco 5 (à exceção de um participante que escolheu o boneco 4) nos dois momentos (pré e pós). É, portanto, evidente que todos os alunos consideram esta emoção muito positiva, tendo-se verificado o mesmo valor médio nos dois momentos de avaliação.

Para o grupo turma tornou-se evidente a seguinte sequência de valência, da emoção mais negativa para a mais positiva: Triste – Medo – Zangado/a – Feliz.

Tabela 2. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de valência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção da turma

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado/a_1	2.59	1.083	1	5
Zangado/a_2	2.41	.844	1	5
Triste_1	2.11	1.086	1	5
Triste_2	1.56	1.013	1	5
Medo_1	2.19	1.001	1	5
Medo_2	2.22	1.121	1	5
Feliz_1	4.96	.192	4	5
Feliz_2	4.96	.192	4	5

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

Ativação

No que concerne à ativação, na emoção Zangado/a as percentagens mais elevadas dizem respeito: pré – aos bonecos 4 e 5 (30% cada um); pós – aos bonecos 3 e 4 (33% cada um). A dispersão de opções é menor no pós, nomeadamente, nenhum aluno escolheu o boneco 1, como tinha acontecido no pré. Verificou-se um aumento não significativo (Tabela 3) do pré para o pós ($Z = -0.806$, $p = .455$).

Relativamente à emoção Triste, no pré dois grupos da turma (com a mesma percentagem cada um) escolheram os bonecos 2 e 3 (26% cada um), e outro grupo, com uma percentagem muito próxima, escolheu o boneco 1 (22%). No pós, mantêm-se estas três opções, passando o boneco 3 para o mais dominante (30%), seguindo-se os bonecos 1 e 2 (26% cada um). Através destes dados, depreende-se que uma percentagem elevada da turma considera que esta emoção os afeta/ativa pouco ou mediantemente. Não se verificou uma diferença significativa entre o pré e o pós ($Z = -0.723$, $p = .507$). Porém, no pós verificou-se uma ligeira diminuição.

Na emoção Medo, o boneco mais escolhido pela turma, no pré, foi o 4 (30%), seguido do 5 (26%) e do 3 (22%), todos muito próximos em termos de percentagem. No pós, os bonecos mais escolhidos foram o 3 e o 5 com igual percentagem (26% cada um), seguidos do 2 com 22%. Não houve uma diferença significativa entre o pré e o pós ($Z = -1.058$, $p = .304$) (Tabela 3).

No que concerne à emoção Feliz, no pré houve uma curiosa divisão da turma pelos dois extremos da escala, o boneco 1 (41%) e o boneco 5 (33%). Estes dados parecem sugerir que existia uma grande ambivalência no momento inicial, sendo que uma parte da turma se sentia calma com esta emoção, enquanto a outra parte se sentia bastante ativada/agitada. No pós, os dois bonecos mais escolhidos foram o 5 (37%) e o 3 (22%). Mesmo não se tendo verificado a existência de diferenças significativas entre os dois momentos ($Z = -1.291$, $p = .203$), o aumento ocorrido parece indicar uma orientação da turma para a perceção de que sentem mais ativados quando estão felizes (Tabela 3).

Para o grupo turma, embora todos os valores médios sejam muito próximos de 3 (neutra), foi possível identificar uma sequência de ativação, da emoção menos ativadora para a mais ativadora: Triste – Feliz – Medo – Zangado/a.

Tabela 3. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de ativação para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção da turma

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado/a_1	3.63	1.245	1	5
Zangado/a_2	3.89	.892	2	5
Triste_1	2.70	1.353	1	5
Triste_2	2.56	1.340	1	5

Medo_1	3.52	1.252	1	5
Medo_2	3.22	1.368	1	5
Feliz_1	3.04	1.808	1	5
Feliz_2	3.52	1.503	1	5

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

Frequência

Não se verificaram diferenças significativas entre as médias de frequência com que os alunos identificaram sentir-se Zangados ($Z = -1.006$, $p = .329$), Tristes ($Z = -0.130$, $p = .894$), com Medo ($Z = -0.717$, $p = .485$) ou Felizes ($Z = -0.947$, $p = .358$) entre os dois momentos de avaliação (Tabela 4). Um dado interessante, e que corresponde ao esperado para esta faixa etária, diz respeito à sequência que vai da emoção mais frequentemente sentida para a menos sentida que se manteve do pré para o pós: Feliz – Zangado – Triste – Medo. De destacar ainda a diferença encontrada no valor mínimo de frequência da emoção Triste: no primeiro momento, um aluno considerava nunca se ter sentido triste e no momento final já apresentou uma percentagem positiva.

Para o grupo turma, destacou-se uma sequência de frequência, da emoção menos frequente para a mais frequente: Medo – Triste – Zangado/a – Feliz.

Tabela 4. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de frequência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção da turma

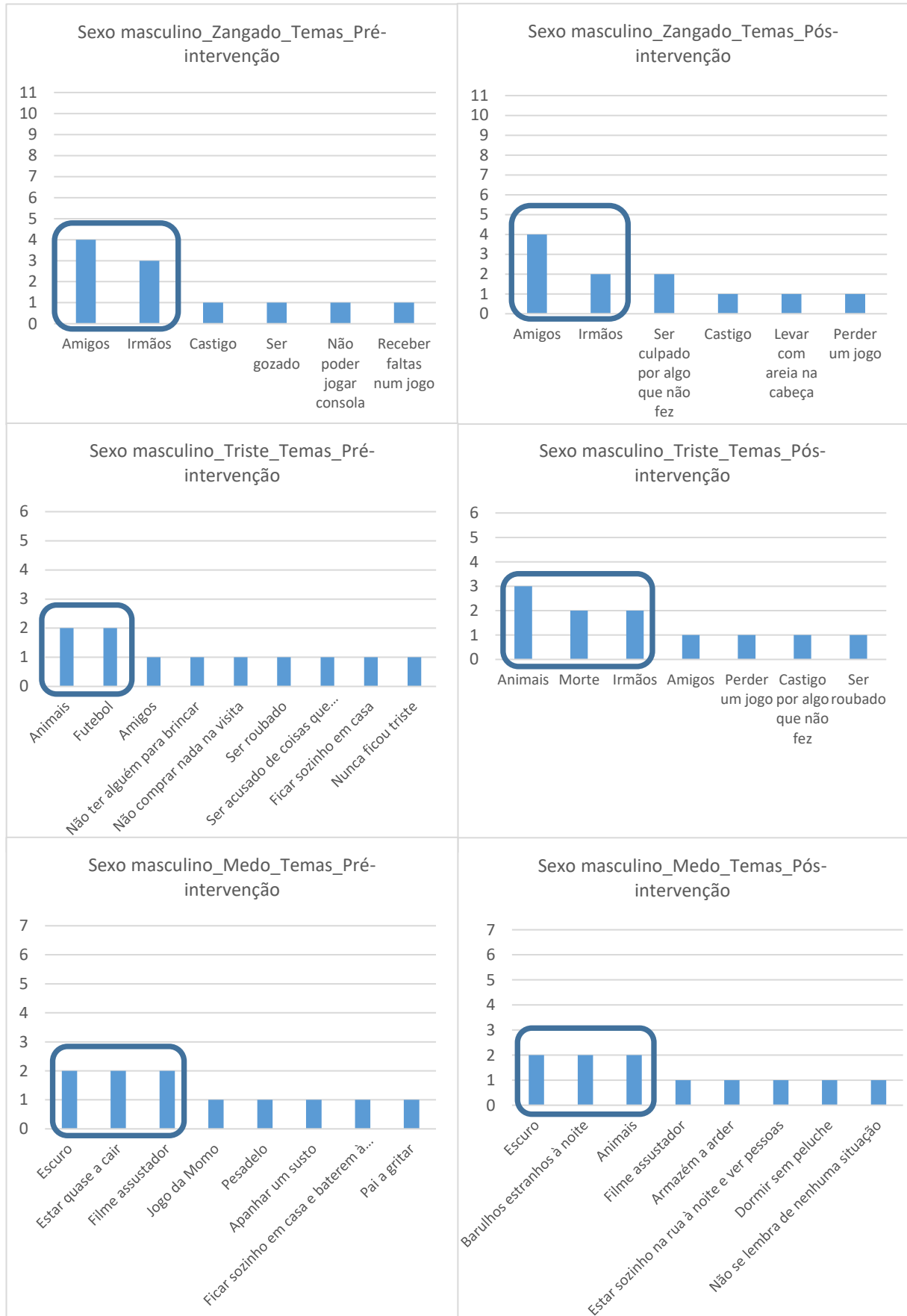
Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado/a_1	54.63	29.643	15	100
Zangado/a_2	51.48	26.523	5	100
Triste_1	45.00	31.256	0	100
Triste_2	46.30	24.907	5	100
Medo_1	40.93	30.251	5	100
Medo_2	40.93	25.722	5	100
Feliz_1	83.52	22.894	10	100
Feliz_2	82.59	19.873	30	100

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

3.1.1. As quatro emoções básicas: Sexo Masculino vs. Sexo Feminino

Temas – Sexo masculino

No que concerne aos temas escolhidos pelo sexo masculino, são apresentados, de seguida, os gráficos



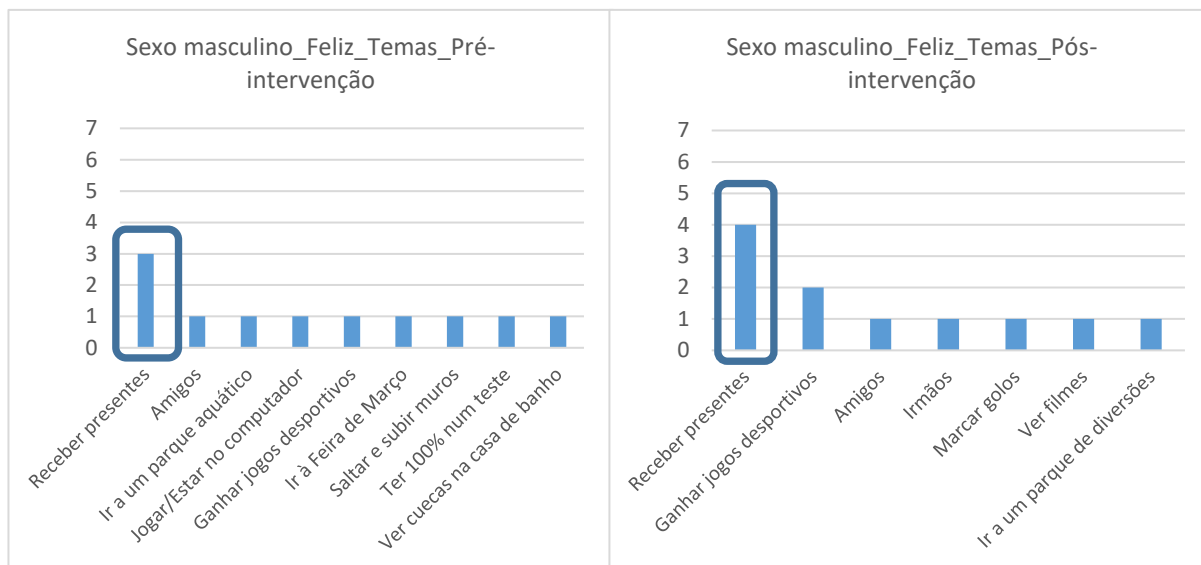


Figura 67. Número de participantes do sexo masculino por cada tema identificado para as quatro emoções básicas no momento pré e pós-intervenção

Na emoção Zangado foram identificados 6 temas nos meninos da turma, sendo os mais dominantes, em ambos os momentos de avaliação, as situações de zanga entre amigos (36% dos meninos da turma no pré e no pós) e entre irmãos (pré: 27%; pós: 18%).

Relativamente à emoção Triste, foram identificados 9 temas no pré e 7 temas no pós. Em ambos os momentos há um tema dominante que coincide – situações de fuga ou morte de animais de estimação (pré: 18%; pós: 27%). Contudo, surgem algumas diferenças nos restantes temas. No pré o tema do futebol é o segundo mais frequente (18%) e, no pós, outros dois temas têm igual destaque – situações com irmãos (18%) e com a morte (18%).

Na emoção Medo foram 8 os temas abordados em ambos os momentos. Tanto no pré como no pós, surgiram três temas com igual percentagem, sendo que apenas um é comum a ambos – medo do escuro (18% nos dois momentos). No pré também foram referidos o medo de cair e de filmes assustadores (18% cada um) e no pós o medo de ouvir barulhos estranhos à noite e de situações com animais (com 18% cada um).

Na emoção Feliz foram identificados 9 temas (pré) e 7 temas (pós), sendo o mais frequente e comum a ambos os momentos “receber presentes” (pré: 27%; pós: 36%).

Para o grupo do sexo masculino, as situações com amigos voltam a estar presentes como tema mais dominante na emoção Zangado.

Valência – Sexo masculino

No que concerne à valência, não se verificaram diferenças significativas entre os valores médios do pré para o pós para nenhuma das 4 emoções básicas: Zangado ($Z = -0.680$, $p = .496$), Triste ($Z = -0.496$, $p = .620$), Medo ($Z = -0.318$, $p = .750$) e Feliz ($Z = 0.00$, $p = 1$).

Na emoção Zangado as escolhas mais frequentes dos meninos foram o boneco 3 (tanto no pré como no pós – 55%) e o boneco 2 (pré: 27%; pós: 36%). A diminuição não significativa verificada no valor médio no pós (Tabela 5) ocorre no sentido teoricamente esperado (mais próximo da valência negativa).

Na emoção Triste uma elevada percentagem escolheu: pré – boneco 2 (36%), seguido do boneco 1 (27%); pós – boneco 1 (36%), seguido dos bonecos 2 e 3 (27% cada um). Tal como na emoção anterior, a diminuição não significativa no valor médio no pós (Tabela 5) ocorre no sentido teoricamente esperado (mais próximo da valência negativa).

Relativamente à emoção Medo, nos dois momentos, 45% dos meninos escolheram o boneco 3, seguido dos bonecos 1 (18%) e 2 (pré: 27%; pós: 18%). O valor da média não significativamente superior no pós (Tabela 5) não ocorre no sentido esperado.

Em relação à emoção Feliz, tal como aconteceu na turma, a concordância foi muito elevada em ambos os momentos, tendo apenas um participante escolhido o boneco 4 e os restantes escolheram o boneco 5 (91%). Não houve alteração no valor médio desta emoção entre os dois momentos de avaliação.

Para o grupo do sexo masculino, manteve-se a sequência de valência, da emoção mais negativa para a mais positiva, encontrada no grupo turma: Triste – Medo – Zangado – Feliz.

Tabela 5. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de valência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo masculino

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado_1	3.09	1.044	2	5
Zangado_2	2.82	.874	2	5
Triste_1	2.45	1.439	1	5
Triste_2	2.18	1.250	1	5
Medo_1	2.55	1.128	1	5
Medo_2	2.72	1.191	1	5
Feliz_1	4.91	.302	4	5
Feliz_2	4.91	.302	4	5

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

Ativação – Sexo masculino

No que concerne à ativação, não se verificaram diferenças significativas do valor médio de ativação do pré para o pós para nenhuma das 4 emoções básicas: Zangado ($Z = -1.340$, $p = .180$), Triste ($Z = -0.172$, $p = .863$), Medo ($Z = 0.000$, $p = 1$) e Feliz ($Z = -0.426$, $p = .670$).

Na emoção Zangado as percentagens mais elevadas dizem respeito: pré – boneco 3 (36%), seguido dos bonecos 1, 4 e 5 com igual percentagem (18% cada um); pós – boneco 4 (45%), seguido do boneco 5 (27%). A dispersão de opções é menor no pós. Verificou-se um aumento não significativo na média do pré para o pós.

Relativamente à emoção Triste, no pré os meninos escolheram mais frequentemente o boneco 1 (45%), seguido dos bonecos 2, 4 e 5 (18% cada um). No pós, 36% dos meninos escolheu o boneco 3, seguido do boneco 1 (27%). A dispersão de opções é menor no pós. Verificou-se um aumento não significativo na média do pré para o pós.

Na emoção Medo, os bonecos mais escolhidos pelos meninos no pré foram o 3, o 4 e o 5 (27% cada um). No pós o boneco mais frequentemente escolhido foi o 5 (36%), seguido dos bonecos 2 e 4 (27% cada um). O valor médio desta emoção foi igual nos dois momentos de avaliação.

No que concerne à emoção Feliz, no pré 36% dos meninos escolheu o boneco 4, seguido dos bonecos 1 e 5 (27% cada um). No pós o boneco mais escolhido foi o 3 (36%), sendo que os bonecos 4 e 5 foram também bastante escolhidos, com uma percentagem igual (27% cada um). Verificou-se um aumento não significativo na média do pré para o pós.

Para o grupo do sexo masculino, existe alguma variabilidade nos valores médios, destacando-se a emoção Triste como a menos ativadora.

Tabela 6. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de ativação para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo masculino

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado_1	3.09	1.375	1	5
Zangado_2	3.91	.944	2	5
Triste_1	2.45	1.695	1	5
Triste_2	2.64	1.433	1	5
Medo_1	3.55	1.293	1	5
Medo_2	3.55	1.508	1	5
Feliz_1	3.36	1.629	1	5
Feliz_2	3.64	1.206	1	5

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

Frequência – Sexo masculino

Não se verificaram diferenças significativas do valor médio de ativação do pré para o pós para nenhuma das 4 emoções básicas: Zangado ($Z = -0.656$, $p = .512$), Triste ($Z = -0.409$, $p = .682$), Medo ($Z = -0.297$, $p = .766$) e Feliz ($Z = -0.686$, $p = .493$).

Para o grupo do sexo masculino, a sequência de frequência identificada (da emoção menos frequente para a mais frequente) difere da encontrada no grupo turma, tendo as duas posições menos frequentes alterado de posição: Triste – Medo - Zangado – Feliz.

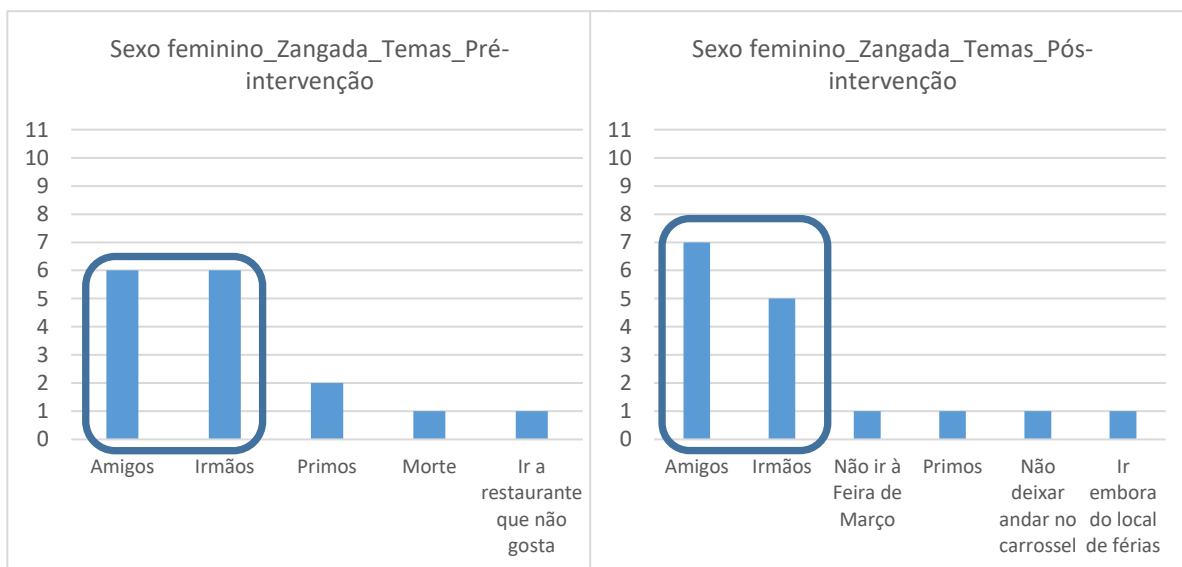
Tabela 7. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de frequência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo masculino

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado_1	60.91	26.534	20	95
Zangado_2	60.00	28.373	10	100
Triste_1	48.64	34.358	0	100
Triste_2	45.91	31.687	5	100
Medo_1	50.45	36.087	5	95
Medo_2	40.45	33.575	5	100
Feliz_1	76.36	31.072	10	100
Feliz_2	80.91	23.645	30	100

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

Temas – Sexo feminino

No que concerne aos temas escolhidos pelo sexo feminino, são apresentados, de seguida, os gráficos representativos (Figura 68), acompanhados de uma descrição pormenorizada dos valores obtidos.



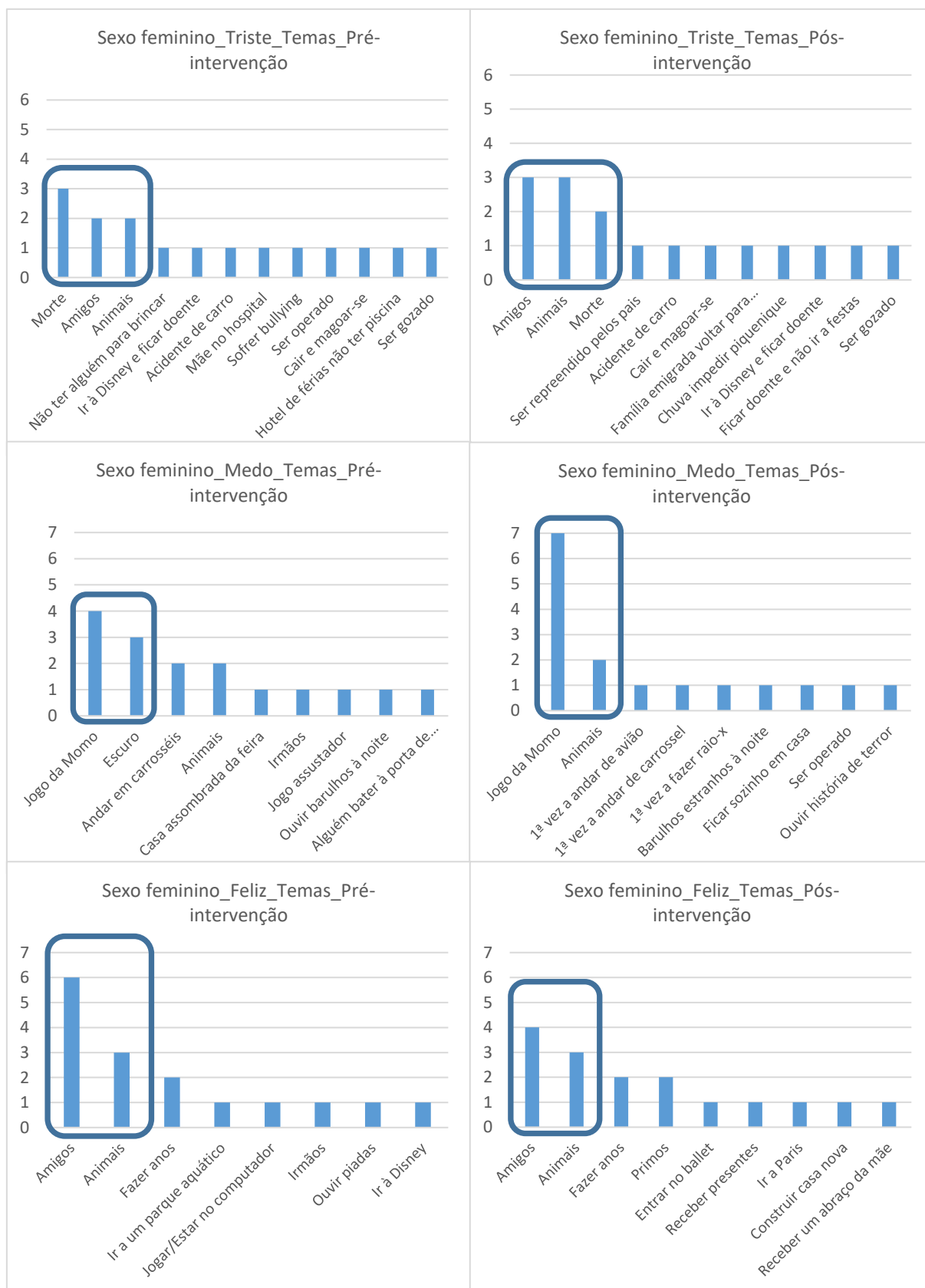


Figura 68. Número de participantes do sexo feminino por cada tema identificado para as quatro emoções básicas no momento pré e pós-intervenção

Na emoção Zangada foram identificados 5 temas (pré) e 6 temas (pós) nas meninas da turma, sendo os mais dominantes nos dois momentos: situações de zanga entre amigos (no pré foram 38% das meninas da turma e no pós: 44%) e entre irmãos (pré: 38%; pós: 31%).

Na emoção Triste ocorreu uma ligeira diminuição de temas do pré (12 temas) para o pós (11 temas). Nos dois momentos os três temas mais frequentes coincidem – situações entre amigos (pré: 13%; pós: 19%), fuga ou morte de animais de estimação (pré: 13%; pós: 19%) e a morte (pré: 19%; pós: 13%).

Na emoção Medo o número de temas manteve-se igual (9) em ambos os momentos e o tema mais dominante coincide – medo do jogo da momo (pré: 25%; pós: 44%), contudo, surgem algumas diferenças nos restantes temas. No pré o medo do escuro é o segundo mais frequente (19%) e no pós este não aparece, surgindo o medo de animais (13%).

Na emoção Feliz foram identificados 8 temas (pré) e 9 temas (pós). Os temas mais predominantes coincidem em ambos os momentos – situações entre amigos (pré: 38%; pós: 25%) e situações com animais (19% nos dois momentos).

Para o grupo do sexo feminino, as situações com amigos voltam a estar presentes como tema mais dominante em três das quatro emoções básicas.

Valência – Sexo feminino

No que se refere à valência da emoção Zangada, as escolhas mais frequentes das meninas foram: pré – boneco 3 (44%) e boneco 1 (31%); pós – boneco 2 (50%) e boneco 3 (31%). Não se verificou uma diferença significativa do pré para o pós para esta emoção ($Z = -0.587$, $p = .557$). A diminuição não significativa verificada no valor médio no pós (Tabela 8) ocorre no sentido teoricamente esperado (mais próximo da valência negativa).

Na emoção Triste, no pré 50% das meninas escolheu o boneco 2, seguido do boneco 1 (31%). No pós a concordância foi muito elevada, tendo 94% das meninas escolhido o boneco 1. Tal como esperado pela diferença entre percentagens, foi encontrada uma diferença significativa entre os dois momentos de avaliação para esta emoção ($Z = -2.972$, $p = .003$), que indica que ocorreu uma intensificação do carácter negativo de acordo com o esperado.

Relativamente à emoção Medo, em ambos os momentos os bonecos mais escolhidos foram o 1 (pré: 38%; pós: 44%) e o 2 (31% nos dois momentos). Não se verificou uma diferença significativa do pré para o pós para esta emoção ($Z = -0.289$, $p = .773$). A diminuição não significativa verificada no valor médio no pós (Tabela 8) ocorre no sentido teoricamente esperado (mais próximo da valência negativa).

Em relação à emoção Feliz, as escolhas das meninas foram unânimes, todas escolheram o boneco 5 (100%) em ambos os momentos. O valor médio desta emoção foi igual nos dois momentos de avaliação.

Para o grupo do sexo feminino, manteve-se a sequência de valência, da emoção mais negativa para a mais positiva, encontrada no grupo turma e no sexo masculino: Triste – Medo – Zangada – Feliz.

Tabela 8. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de valência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo feminino

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangada_1	2.25	1	1	4
Zangada_2	2.13	.719	1	3
Triste_1	1.88	.719	1	3
Triste_2	1.13	.5	1	3
Medo_1	1.94	.854	1	3
Medo_2	1.88	.957	1	4
Feliz_1	5	0	5	5
Feliz_2	5	0	5	5

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

Ativação – Sexo feminino

No que concerne à ativação, não se verificaram diferenças significativas do valor médio de ativação do pré para o pós para nenhuma das 4 emoções básicas: Zangada ($Z = -0.540$, $p = .589$), Triste ($Z = -1.140$, $p = .254$), Medo ($Z = -1.341$, $p = .180$) e Feliz ($Z = -1.273$, $p = .203$).

Na emoção Zangada as percentagens mais elevadas dizem respeito: pré – bonecos 4 e 5 (38% cada um); pós – boneco 3 (44%), seguidos dos bonecos 5 (31%) e 4 (25%). Verificou-se uma diminuição não significativa na média do pré para o pós.

Relativamente à emoção Triste, no pré 44% das meninas escolheu o boneco 3, seguido do boneco 2 (31%). No pós, 31% escolheu o boneco 2, seguidos dos bonecos 1 e 3 (25% cada um). Verificou-se uma diminuição não significativa na média do pré para o pós.

Na emoção Medo os bonecos mais escolhidos no pré foram o 4 (31%) e o 5 (25%). No pós escolheram com mais frequência o boneco 3 (44%), seguido dos bonecos 2 e 5 (19% cada um). Verificou-se uma diminuição não significativa na média do pré para o pós.

No que concerne à emoção Feliz, como já foi referido, houve uma divisão da turma pelos dois extremos da escala. Mais especificamente nas meninas, do pré para o pós houve uma alteração da

percentagem, igualmente pelos dois extremos: pré – boneco 1 (50%) e 5 (38%); pós – boneco 5 (44%) e 1 (31%). Verificou-se um aumento não significativo na média do pré para o pós.

Para o grupo do sexo feminino, verificou-se a mesma sequência de ativação encontrada no grupo turma, da emoção menos ativadora para a mais ativadora: Triste – Feliz – Medo – Zangada.

Tabela 9. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de ativação para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo feminino

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado/a_1	4	1.033	2	5
Zangado/a_2	3.88	.885	3	5
Triste_1	2.88	1.089	1	5
Triste_2	2.5	1.317	1	5
Medo_1	3.5	1.265	1	5
Medo_2	3	1.265	1	5
Feliz_1	2.81	1.939	1	5
Feliz_2	3.44	1.711	1	5

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

Frequência – Sexo feminino

Não se verificaram diferenças significativas do valor médio de frequência do pré para o pós para nenhuma das 4 emoções básicas: Zangada ($Z = -.692$, $p = .489$), Triste ($Z = -0.668$, $p = .504$), Medo ($Z = -1.230$, $p = .219$) e Feliz ($Z = -0.975$, $p = .329$).

Para o grupo do sexo feminino, a sequência de frequência identificada (da emoção menos frequente para a mais frequente) coincide com a encontrada no grupo turma: Medo – Triste - Zangada – Feliz.

Tabela 10. Valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo de frequência para as quatro emoções básicas no pré e pós intervenção do sexo feminino

Emoção/Momento	M	DP	Min	Máx
Zangado/a_1	50.31	31.700	15	100
Zangado/a_2	45.63	24.349	5	95
Triste_1	42.5	28.752	5	95
Triste_2	46.56	20.143	25	95
Medo_1	34.38	28.040	5	100
Medo_2	41.25	19.875	10	80

Feliz_ 1	88.44	13.256	55	100
Feliz_ 2	83.75	17.559	40	100

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = Máximo.

3.2. Configurações da turma: Turma

Nos resultados que se relatam em seguida foi excluída das análises uma participante, uma vez que a mesma não participou em nenhuma das atividades dinamizadas para promover a coesão/proximidade da turma.

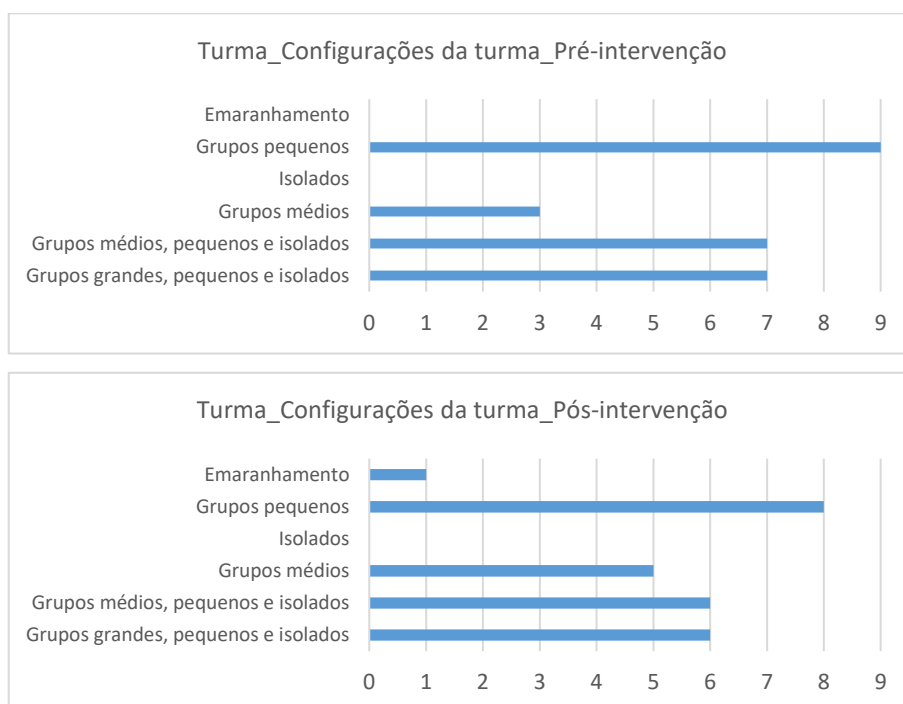


Figura 69. Escolhas das configurações de turma de todos os participantes

As escolhas mais dominantes da turma, tanto no pré como no pós, foram «grupos pequenos» (pré: 35% da turma; pós: 31% da turma), seguido de «grupos médios, pequenos e sujeitos isolados» e «grupos grandes, pequenos e sujeitos isolados» com igual percentagem (pré: 27%; pós: 23%). Estes dados demonstram que uma percentagem elevada dos alunos considera que a sua turma é constituída por vários grupos de variadas dimensões e algumas pessoas isoladas. Será importante destacar que nenhum participante considera que a turma é composta exclusivamente por sujeitos isolados. Por outro lado, no pós houve um participante que escolheu o padrão de emaranhamento, que não havia sido selecionado por nenhum participante no pré.

3.2.1. Configurações da turma: Sexo Masculino vs. Sexo Feminino

Sexo masculino

Relativamente às configurações da turma escolhidas pelo sexo masculino, são apresentados, de seguida, os gráficos representativos (Figura 70), acompanhados de uma descrição dos valores obtidos.

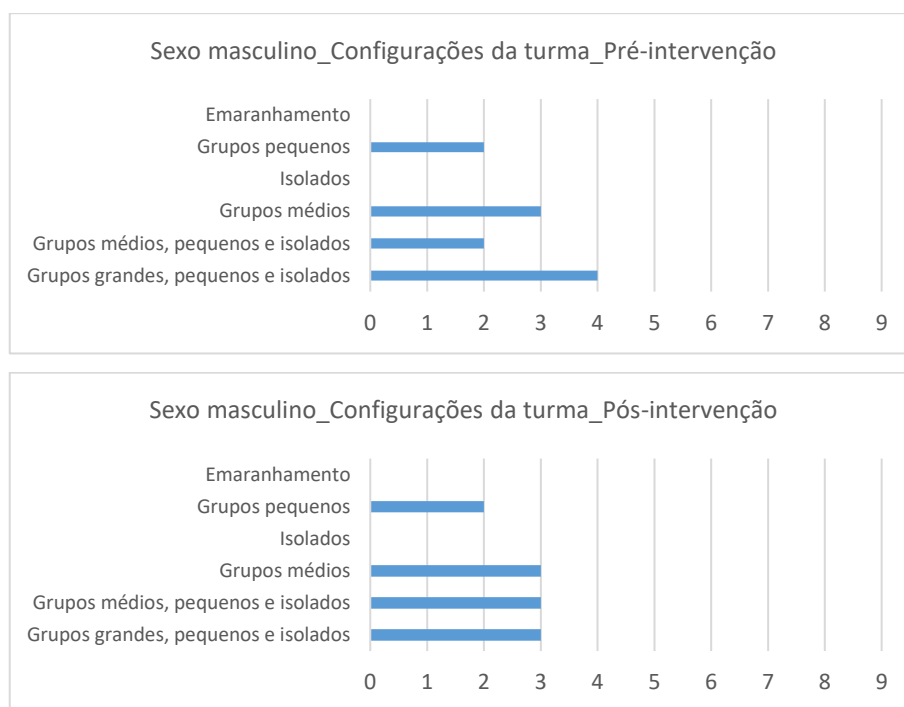


Figura 70. Escolhas das configurações de turma dos participantes do sexo masculino

No pré, a escolha mais dominante do sexo masculino recaiu em «grupos grandes, pequenos e isolados» (36% dos meninos da turma), seguido de «grupos médios» (27%). No pós houve uma diversificação nas escolhas, sendo as três dominantes com igual percentagem: «grupos grandes, pequenos e isolados», «grupos médios, pequenos e isolados» e «grupos médios» (27% cada um). As opções extremas – emaranhamento e sujeitos isolados – não foram selecionadas pelos meninos em nenhum dos momentos.

Sexo feminino

Relativamente às configurações da turma escolhidas pelo sexo feminino, são apresentados, de seguida, os gráficos representativos (Figura 71), acompanhados de uma descrição dos valores obtidos.

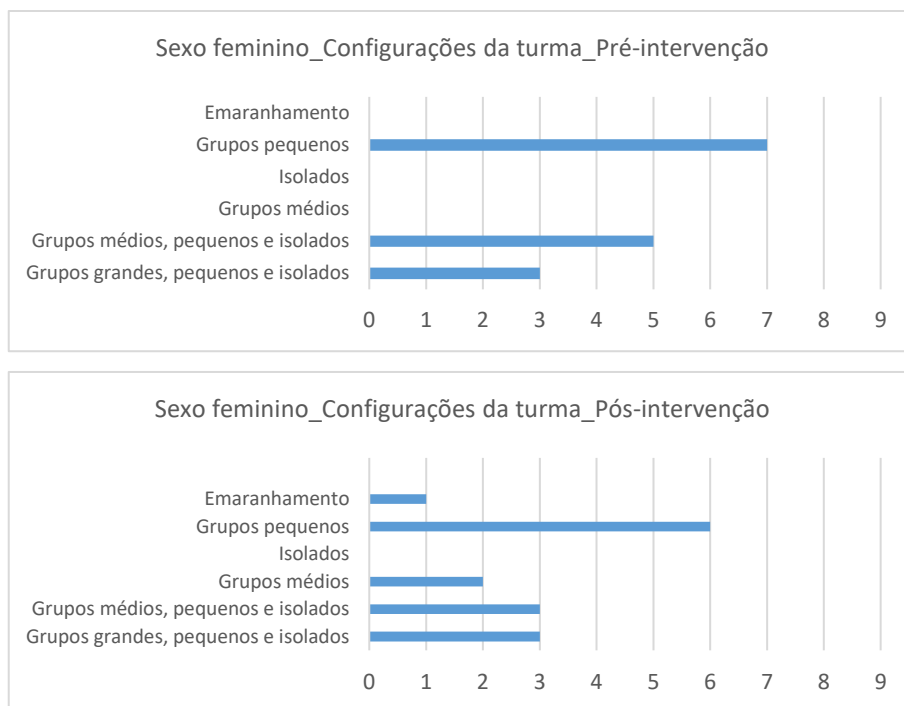


Figura 71. Escolhas das configurações de turma dos participantes do sexo feminino

No sexo feminino, os «grupos pequenos» foram a escolha dominante tanto no pré como no pós (pré: 47% das meninas da turma; pós: 40% das meninas da turma). Os «grupos médios, pequenos e isolados» foram uma escolha mais frequente no pré (33%). No pós, houve uma diversificação nas escolhas, tendo sido selecionados os padrões «grupos médios» (13%) e de «emaranhamento» (1 participante), que não haviam sido selecionados por nenhuma participante no pré.

Uma descrição geral destes resultados permite destacar que os meninos se sentem mais integrados em grupos de médias ou grandes dimensões, enquanto as meninas se restringem mais a grupos de pequenas ou médias dimensões.

3.3.Posicionamento individual real vs. ideal: Turma

Relativamente ao posicionamento individual real vs. ideal do grupo turma, são apresentados, de seguida, os gráficos circulares representativos (Figura 72), acompanhados de uma descrição dos valores obtidos.

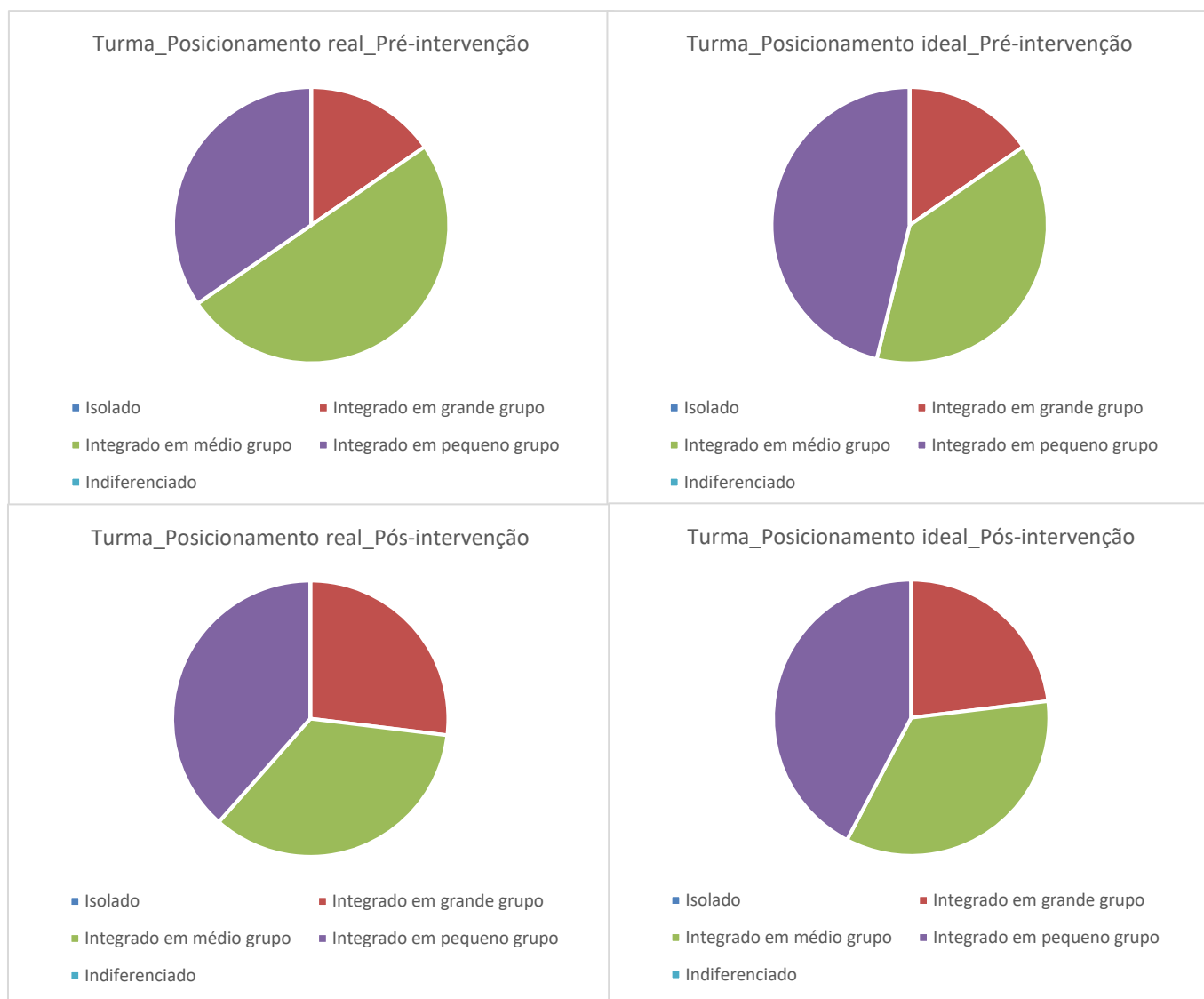


Figura 72. Escolhas do posicionamento individual real e ideal da turma

No pré as escolhas da turma no posicionamento individual real recaíram sobre «integrado em médio grupo» (50% da turma), seguido de «integrado em pequeno grupo» (35%). Já no posicionamento individual ideal, as escolhas dominantes mantiveram-se, mas as percentagens sofreram alterações: «integrado em médio grupo» ficou com 38% e «integrado em pequeno grupo» aumentou para 46%. Portanto, metade da turma considerava que estava inserida num grupo médio e a principal diferença, face ao posicionamento ideal, dizia respeito ao desejo de pertencer a um grupo pequeno.

No pós, relativamente ao posicionamento individual real, a opção «integrado em pequeno grupo» foi a mais escolhida (38%), seguida de «integrado em médio grupo» numa percentagem muito próxima (35%). No posicionamento individual ideal, à semelhança do pré, «integrado em pequeno grupo» foi a opção mais escolhida (42%) e «integrado em médio grupo» manteve os 35%.

Uma descrição geral destes resultados permite destacar alguns dados relevantes: as opções extremadas (indiferenciado e isolado) não foram escolhidas por nenhum participante; no posicionamento real a integração em «grupos grandes» aumentou no pós; a diferença entre o posicionamento real e o ideal foi menor no pós, mais especificamente, no pré cinco participantes apresentaram um posicionamento ideal diferente do real e no pós apenas três desejavam integrar grupos de diferentes dimensões.

3.3.1. Posicionamento individual real vs. ideal: Sexo Masculino vs. Sexo Feminino

Sexo masculino

No que concerne ao posicionamento individual real vs. ideal do sexo masculino, são apresentados, de seguida, os gráficos circulares representativos (Figura 73), acompanhados de uma descrição dos valores obtidos.



Figura 73. Escolhas do posicionamento individual real e ideal dos participantes do sexo masculino

No pré, no que concerne ao posicionamento real, o sexo masculino optou maioritariamente pela escolha «integrado em médio grupo» (73% dos meninos da turma). No posicionamento ideal essa escolha mantém-se dominante, mas a percentagem diminuiu para 55%, tendo aumentado a opção «integrado em pequeno grupo» (36%).

No posicionamento real do pós, «integrado em médio grupo» foi novamente a opção mais escolhida (45%), no entanto, as opções «integrado em pequeno grupo» e «integrado em grande grupo» também ganharam destaque (27% cada uma). No posicionamento ideal, «integrado em médio grupo» e «integrado em pequeno grupo» foram as escolhas dominantes (36% cada uma).

Uma descrição geral destes resultados permite destacar alguns dados relevantes: no posicionamento real, a integração em «grupos grandes» aumentou no pós e a integração em «grupos médios» diminuiu; a diferença entre o posicionamento real e o ideal foi menor no pós, mais especificamente, no pré dois participantes apresentaram um posicionamento ideal diferente do real e no pós apenas um desejava integrar «grupos pequenos».

Sexo feminino

No que concerne ao posicionamento individual real vs. ideal do sexo feminino, são apresentados, de seguida, os gráficos circulares representativos (Figura 74), acompanhados de uma descrição dos valores obtidos.



Figura 74. Escolhas do posicionamento individual real e ideal dos participantes do sexo feminino

No sexo feminino, e relativamente ao posicionamento real, as escolhas no pré recaíram para as opções «integrado em pequeno grupo» (47% das meninas da turma) e «integrado em médio grupo» (33%). No posicionamento ideal, a percentagem de «integrado em pequeno grupo» é dominante (53%) e «integrado em médio grupo» representa 27%.

No pós, e relativamente ao posicionamento real, a opção «integrado em pequeno grupo» manteve-se como mais dominante e com igual percentagem (47%), seguida de «integrado em médio grupo» e

«integrado em grande grupo» que foram escolhidas com a mesma frequência (27% cada uma). No posicionamento ideal, a percentagem de «integrado em pequeno grupo» manteve-se nos 47%, seguida da opção «integrado em médio grupo» (33%).

Uma descrição geral destes resultados permite destacar alguns dados relevantes: nas meninas, a diferença entre o posicionamento real e o ideal foi menor no pós, mais especificamente, no pré quatro participantes apresentaram um posicionamento ideal diferente do real e no pós apenas duas desejavam integrar grupos de diferentes dimensões; a diferença entre meninos e meninas está bastante demarcada, sendo que uma percentagem considerável dos meninos se identifica como estando integrada em grupos médios, enquanto as meninas se sentem mais integradas em grupos pequenos; para ambos os sexos, no pós existe uma maior proximidade entre o posicionamento real e o posicionamento ideal.

3.4. Posicionamento individual real e as quatro emoções básicas

Realizámos testes não paramétricos de diferenças, especificamente teste de Kruskal Wallis, para perceber se existiam relações significativas entre as opções evidenciadas no posicionamento real (participantes que se consideravam integrados em «grande/médio/pequeno grupo») e a forma como os participantes avaliam as dimensões afetivas das emoções básicas (valência e ativação). Foram encontradas, apenas no momento pós-intervenção, relações significativas entre o posicionamento real e a valência da emoção Triste ($\chi^2(2)=7.015$, $p=.030$) e entre o posicionamento real e a ativação da emoção Feliz ($\chi^2(2)=8.862$, $p=.012$). Os participantes que se consideram inseridos em «grande grupo» relatam valores de valência da emoção Triste mais baixos ($M=1.71$) do que os que se consideram incluídos em «médio grupo» ($M=2.11$). Os participantes que se consideram inseridos em «pequeno grupo» relatam valores de ativação da emoção Feliz mais elevados ($M=4.60$) do que os que se consideram incluídos em «médio grupo» ($M=2.89$) e «grande grupo» ($M=2.71$).

4. Discussão dos resultados

Os resultados mais relevantes, tendo em conta a questão-problema, o objetivo específico estabelecido para o estudo e a revisão de literatura realizada, serão discutidos seguidamente por pontos.

5.1. Temas

As especificidades encontradas nas temáticas narradas pelos meninos e pelas meninas parecem corroborar as tendências diferenciadas observadas em investigações anteriores. Maccoby (2000) salienta que os temas que surgem na imaginação dos meninos e nas histórias que inventam quando estão a brincar com outros meninos envolvem perigo, conflito, destruição, ações heroicas e demonstrações de força física – “filme assustador; barulhos estranhos; perder jogo; ser acusado

injustamente; ser gozado”. A fantasia das meninas e os temas das suas brincadeiras andam à volta de «guiões» domésticos ou românticos que incluem personagens destinadas a promover as relações sociais e em manter a ordem e a segurança das pessoas – “primos; família emigrada que regressa; abraço da mãe; mãe no hospital”.

O mesmo autor defende que, em comparação com as meninas, a interação dos meninos entre si cria espaço para jogos mais desorganizados, para a competição, para o conflito, para a exposição do «ego» e para a luta pela dominância. As meninas, por outro lado, mostram-se mais atentas ao comportamento dos seus interlocutores, mais vocacionadas para dar sugestões do que ordens, e mais inclinadas para construir cenários onde cada uma das personagens tem uma atuação recíproca. No nosso estudo esta diferença foi também evidente, nomeadamente, no facto de, no grupo do sexo feminino, as situações com amigos ser um tema dominante na maioria das emoções básicas.

5.2.Dimensões afetivas (valência e ativação)

A valência é, teoricamente, a dimensão afetiva menos subjetiva de avaliar, gerando avaliações mais próximas e consensuais. Este dado confirmou-se na nossa amostra e foi extremado no que se refere à emoção positiva explorada, cuja unanimidade da turma foi total – todos os participantes conseguiram facilmente identificar a emoção Feliz como positiva.

No que se refere à ativação, na nossa amostra surgiu muito mais variabilidade, o que é consistente com o maior grau de subjetividade que lhe é teoricamente atribuído. Nomeadamente, para a mesma emoção (Feliz) foi possível observar, no momento pré-intervenção, uma grande ambivalência no grupo turma – uma parte sentia-se calma com esta emoção, enquanto a outra parte se sentia bastante ativada/agitada.

O cruzamento dos dados de avaliação das dimensões afetivas com o posicionamento individual real que cada participante escolheu nas configurações da turma permitiu obter dois resultados curiosos.

A relação significativa, no momento pós-intervenção, entre o posicionamento real e a valência da emoção Triste parece indicar que um «grande grupo», que pós-intervenção é sentido como mais unido e protetor, permite uma vivência mais verdadeira de emoções negativas. O facto de ser um grupo de grandes dimensões pode permitir uma certa camuflagem face à comunidade escola, bem como possibilitar o contacto com um maior número de opiniões e perspetivas sobre as emoções.

A relação significativa, no momento pós-intervenção, entre o posicionamento real e a ativação da emoção Feliz poderá querer indicar que num «pequeno grupo» as emoções positivas são vivenciadas de forma mais intensa. O facto de se tratar de um grupo de pequenas dimensões parece potenciar de forma mais contagiante a expressão da emoção positiva.

Estes resultados são extremamente interessantes e relevantes porque poderão apontar para diferentes funções do grupo de acordo com as suas dimensões: os grupos grandes parecem garantir a dispersão

necessária a uma vivência mais protegida de emoções negativas e os grupos pequenos parecem promover a intensidade das emoções positivas.

5.3. Configurações da turma

Nas escolhas das configurações da turma foi possível observar alterações interessantes do momento pré-intervenção para o pós, nomeadamente, considerando o sexo dos participantes. No sexo masculino houve uma maior diversificação nas escolhas no pós, o que poderá indicar que os meninos sentem uma maior coesão enquanto grupo, o que lhes permite testar mais formatos e evidenciar uma maior flexibilidade. No sexo feminino, os «grupos pequenos» foram a escolha dominante tanto no pré como no pós. No pós, para além de também haver uma maior diversificação nas escolhas do sexo feminino, uma das participantes selecionou a opção «emaranhamento» (que não havia sido previamente selecionada) – o que pode ser um indicador de um movimento no sentido da perceção de maior união na turma.

Estes dados vão ao encontro do que é defendido por Maccoby (2000), que refere que as meninas têm tendência para preferir interagir em díades, enquanto os meninos se sentem mais beneficiados com a sua pertença a grupos de maiores dimensões. Além disso, os grupos formados pelos meninos não são apenas maiores, como também são, por norma, mais coesos (apesar da competitividade), uma vez que cada um dos seus elementos demonstra um forte sentido de identificação com o grupo e são criados limites mais claros à entrada de adultos e de meninas. Os grupos de interação formados pelas meninas caracterizam-se pela existência de uma intimidade positiva muito valorizada. Elas partilham detalhes mais privados das suas vidas e das suas aspirações e, por esta razão, a rutura de uma relação de amizade tende a ser sentida de forma mais intensa pela rapariga do que pelo rapaz.

5.4. Posicionamento real vs. ideal

Uma análise geral dos resultados relativos aos posicionamentos individuais permite destacar que as opções extremadas («indiferenciado» e «isolado») não foram escolhidas por nenhum participante. Este dado poderá querer indicar que todos os participantes se sentem integrados em algum formato de grupo e sabem identificar o tipo de grupo a que pertencem. Especificamente no posicionamento real, a integração em «grupos grandes» aumentou no pós, o que poderá ser um importante indicador de que os participantes percecionam uma maior união na turma neste momento. A diferença entre o posicionamento real e o ideal foi menor no pós, mais especificamente: no pré cinco participantes apresentaram um posicionamento ideal diferente do real e no pós apenas três desejavam integrar grupos de diferentes dimensões. Este dado poderá indicar uma maior integração dos participantes na turma e no grupo, mas também poderá sugerir um maior auto e hetero-conhecimento dos

participantes, bem como uma maior capacidade para estes exteriorizarem as suas emoções e lidarem com as dos outros.

5.5. Impacto do projeto de intervenção no desenvolvimento de aprendizagens

Neste subponto iremos referir algumas aprendizagens que a turma demonstrou ter adquirido e que foram observadas aquando da realização das atividades.

Primeiramente, é importante realçar que a abordagem às emoções correu muito bem e as crianças demonstraram-se sempre bastante atentas, interessadas e participativas, realizando produtos finais muito interessantes.

Relativamente à abordagem do Medo (sessão 3), foi notório que os alunos gostaram muito da comparação entre a música lenta e assustadora do *Sponge Bob* e a música original, e pareceram compreender bastante bem o significado e o propósito dessa comparação – visível na discussão em grande grupo.

Na primeira atividade que envolveu formação de grupos aleatória (por papéis) – sessão 4, algumas crianças demonstraram desagrado com o grupo em que calharam e algumas delas pediram para trocar. O objetivo de os grupos serem formados aleatoriamente consistia exatamente em juntar crianças que, normalmente e por escolha própria, não se juntariam, de forma a promover o trabalho e cooperação com diferentes colegas e de forma a explorarem e desenvolverem as suas relações com os vários elementos da turma. A maior parte dessas crianças conseguiu lidar com a situação e adaptar-se, no entanto, houve algumas exceções, tendo as crianças demonstrado desmotivação na realização da atividade. Não consideramos que este aspeto seja negativo, até porque, no jogo de expressão motora, que ocorreu umas semanas mais tarde (sessão 8), e que também envolveu formação de grupos aleatória, tudo correu bem, não havia ninguém contrariado e nenhuma criança contestou por não gostar do grupo em que ficou. Este dado parece indicar que, por um lado, o grupo turma aprendeu a lidar com este método de formação de grupos, e, por outro, a saber trabalhar em equipa com qualquer aluno da turma, o que pode significar que a coesão da turma evoluiu.

Na atividade de dramatizações das emoções (sessão 5) as crianças demonstraram-se interessadas, implicadas e entusiasmadas na sua realização e na adivinhação das emoções dos grupos dos colegas. Apresentaram dramatizações bastante interessantes e a maioria dos grupos incluiu três ou quatro das emoções trabalhadas, o que significa que conseguiram pensar nas quatro emoções, nos conhecimentos que adquiriram sobre elas e em formas de as expressar para os colegas.

Na atividade do *quizz* (sessão 6) as crianças adoraram a ideia de ter que responder a perguntas e de poderem ganhar pontos para saírem vencedores. Também nas perguntas relativas às emoções foi evidente o esforço de cada grupo para responder de forma completa e adequada ao que era pedido.

Tendo em conta que as respostas a essas perguntas foram anotadas, passaremos a citar algumas, de forma a demonstrar as aprendizagens adquiridas pelos alunos relativamente à temática:

- Ver um filme de terror (Medo)

Se fosse um colega da turma, como ajudavam: *“distrá-lo, dizer para ignorar os medos, dizer que tem que ter uma razão para o medo, senão é só imaginação”*

- Perder o animal de estimação (Triste)

Se fosse um colega da turma, como ajudavam: *“arranjar outro mas afastá-lo do local onde ele desapareceu/morreu, ajudar a encontrá-lo se tivesse desaparecido, dizer que era uma estrela no céu se tivesse morrido”*

- Ter um pesadelo (Medo)

Se fosse um colega da turma, como ajudavam: *“dizer que foi uma coisa que sonhou, que não era verdade, animá-lo, brincar com ele, distraí-lo até ele se esquecer”*

- Cair e magoar-se (Triste – um dos elementos do grupo considerou Triste e Raiva)

Se fosse um colega da turma, como ajudavam: *“ir à funcionária para tratar da ferida, acalmá-lo, brincar com ele a algo que ele pudesse brincar mesmo estando magoado”*

Na atividade desenvolvida para explorar as questões de igualdade de género (sessão 7), quando foi escrito no quadro as “coisas de rapazes vs. raparigas”, os alunos mostraram-se bastante incomodados e revoltados uns com os outros por terem opiniões distintas e, curiosamente, a maioria considerava as coisas unissexo, ou seja, que tanto os rapazes como as raparigas podiam fazer ou gostar. Nas perguntas relacionadas com as emoções foi pedido que levantassem a mão nos casos afirmativos e, em todas as perguntas, todas as crianças levantaram a mão, o que foi interessantíssimo – prova que a agressividade não é só característica dos rapazes e que a sensibilidade também não existe só nas raparigas. Estes dados também parecem indicar que a turma soube generalizar e perceber que qualquer criança, independentemente do sexo, sente emoções, não associando a parte comportamental a um determinado sexo, não estereotipando, e admitindo que já tinham feito tudo o que foi perguntado, não tendo vergonha de o fazer. A turma demonstrou, portanto, ter um pensamento já muito evoluído em relação à igualdade de género e os estereótipos mostraram-se quase inexistentes. Na realização das ilustrações para o cartaz que foi exposto na sala também demonstraram interesse, motivação e empenho, o que teve como resultado trabalhos muito bem elaborados.

O jogo do novelo (sessão 9) também correu bem, as respostas dos alunos às perguntas feitas foram ao encontro do que era esperado, estes conseguiram chegar à conclusão que quem passava o fio mais rápido já tinha um amigo em mente e que quem demorava mais estava indeciso entre vários amigos ou não teria ninguém realmente próximo a quem mandar. Conseguimos realizar o jogo duas vezes, de forma a todos terem oportunidade de lançar a linha pelo menos uma vez, visto que na primeira

“ronda” houve várias crianças sem fio. No entanto, houve uma menina a quem nunca lançaram o fio e que, no fim, ficou a chorar. Nós falámos com ela e com a turma sobre isso, mostrámos-lhe que o que aconteceu foi um acaso ou foi azar, que provavelmente algum colega estava à frente dela na roda e os outros não a conseguiam ver. Foi discutido com a turma a importância de tentar incluir todos, evitando deixar colegas de fora, e a turma demonstrou concordância, compreensão e sensibilidade com a situação da colega, consolando-a, pedindo desculpa e explicando que não a viram ou que não foi por mal. No fim da aula, as suas amigas foram ter com ela, abraçaram-na e ela, que já se encontrava bem, mostrou ficar ainda melhor. Esta é uma criança que demonstra estar bem integrada na turma, por isso foi mesmo um acaso não lhe terem passado o fio nenhuma vez, contudo, embora tenha sido uma situação desagradável, podemos depreender que o trabalho e as atividades deste estudo parecem ter sensibilizado a turma, que sentiu logo necessidade de a apoiar e confortar – esta atitude demonstra uma evolução no desenvolvimento tanto emocional como interpessoal dos alunos da turma.

Considerações finais

No momento de finalização do projeto apresentado, será importante refletir sobre um conjunto de aspetos.

As expectativas iniciais relativas ao contexto não eram propriamente elevadas. O 1º CEB nunca despertou um grande interesse, pelo menos quando comparado com a Educação Pré-escolar, e, portanto, antecipava-se que o período de estágio neste contexto seria menos motivador, nomeadamente, tratando-se de um 4º ano de escolaridade, onde as crianças são já bastante “crescidas”. No entanto, a experiência e as vivências provaram o contrário.

O gosto em ouvir os alunos e em ensiná-los e ajudá-los a superarem as suas dificuldades manteve-se sempre elevado. Contrariamente ao esperado, este nível etário acabou por ser interessante e desafiante, uma vez que são crianças conscientes do que é certo e errado, com gostos e interesses já bem definidos, o que nos permite pensar em atividades já mais específicas e personalizadas, tendo em conta esses mesmos gostos e interesses.

Curiosamente, um dos aspetos mais positivos deste projeto foi exatamente a idade dos participantes. O facto de terem já 9/10 anos e de estarem a terminar o seu primeiro ciclo de estudos permitiu produzir uma sequência didática mais elaborada e complexa, com recurso a questionários que exigiam saber ler, escrever e refletir, e que teriam de ser totalmente diferentes para o contexto de Educação Pré-escolar, por exemplo.

O confronto com a realidade também contrastou vivamente com as representações idealizadas sobre o 1º CEB – imaginava-se que este contexto seria muito mais difícil, muito mais complicado de intervir (em comparação com a Educação Pré-escolar), no sentido em que se teria de saber e estudar muito os conteúdos para poder ensiná-los às crianças e poderia não ser fácil conseguir que elas compreendessem as explicações. Na verdade, apesar de ser desafiante e de algumas crianças apresentarem exigências adicionais, mostrou-se menos complicado do que se esperava. O dia-a-dia neste contexto mostrou ser mais organizado e mais fácil de gerir e de trabalhar do que no contexto da Educação Pré-escolar. Esta organização pode, por outro lado, não ser considerada um elemento positivo no que concerne às circunstâncias mais favoráveis à aprendizagem das crianças, no sentido em que há uma maior rigidez na gestão do dia-a-dia, grande parte do tempo é ocupado por atividades letivas e são proporcionados poucos momentos de brincadeira, atividade livre ou exploração de conteúdos não programáticos.

Este foi um dos obstáculos que dificultou a implementação do projeto: a gestão rígida do dia-a-dia. Grande parte do tempo era, efetivamente, ocupado pelas atividades letivas e, para além disso, havia a necessidade de cumprimento dos programas curriculares, não restando muito tempo nem muitas oportunidades para outras atividades.

No entanto, com perseverança, esforço e alguma flexibilidade, foi possível implementar a sequência didática – que poderia (e deveria) ter sido composta por mais sessões ou por atividades mais elaboradas se o contexto assim o permitisse – e obter resultados que reforçam a importância deste tipo de intervenção. É importante referir que, na escolha das atividades incluídas na sequência didática, tivemos sempre em consideração os gostos e interesses do grupo, procurando levar temas e recursos que era notório que as crianças apreciavam e alterando outros que, depois de serem implementados, pareceram não ter resultado tão bem neste grupo como o desejado. Procurámos também realizar atividades e trabalhar as diferentes áreas curriculares sempre de forma articulada, no sentido de promover o envolvimento da criança e a construção de competências fundamentais ao seu desenvolvimento.

Há, no entanto, situações que estão para além das nossas capacidades de controlo e de atuação. Nomeadamente, há crianças que saem da sala para ir para o apoio individualizado, prestado por uma outra docente, num espaço separado da turma e das atividades letivas em curso na “sala-base” (três crianças vão sistematicamente e podem ir outros ocasionalmente quando apresentam negativas nos testes), saindo da sala durante algumas aulas de português e matemática e estando numa sala sozinhos com uma professora de apoio, que os ajuda de forma mais individualizada. Da nossa experiência, questionamo-nos até que ponto será bom estas crianças serem retiradas da sala. Em alternativa, esse apoio poderia ser realizado dentro da sala com a professora de apoio a estar junto desses alunos a tirar dúvidas, a apoiar os seus processos de aprendizagem, de forma a mantê-los integrados na turma. À partida poderia resultar, uma vez que são alunos que, pelo que foi observado, trabalham bem se lhes tirarem dúvidas frequentemente e se os motivarem a fazerem melhor e a esforçarem-se.

Nas análises da coesão do grupo turma, foram excluídos os dados de uma participante, por se tratar de uma das meninas que vai regularmente a esse apoio individualizado e que, devido a isso, não participou nas atividades dinamizadas para promover a coesão da turma. Curiosamente, nos dois momentos, esta menina descreveu-se como não estando integrada na turma, tendo selecionado a opção «isolada». O nosso objetivo com este tipo de intervenção é precisamente centrado nestas crianças que não sentem pertença ao grupo turma e ficamos a questionar-nos que resultados teríamos encontrado com esta menina se tivesse tido a oportunidade de participar nas atividades. Esta situação também levanta a questão da importância das emoções: a dimensão cognitiva é, efetivamente, essencial e indispensável, mas também o são, em igual medida, as dimensões emocional e interpessoal dos alunos. No entanto, e lamentavelmente, nem sempre (ou quase nunca) são dimensões priorizadas – pelo sistema educativo –, resultando em situações como a desta participante que poderá ter repercussões no seu desenvolvimento futuro.

Contudo, após a conceção, implementação e avaliação do impacto deste projeto de intervenção podemos afirmar que, apesar de ter sido desenvolvido apenas durante quatro semanas, e embora a

resposta à “ambiciosa” questão-problema exija que sejam desenvolvidas replicações do estudo, foi possível alcançar o objetivo específico previamente definido, validando a nossa hipótese – uma maior consciencialização das emoções do próprio e do outro resultou, de certa forma, numa maior coesão/proximidade entre os elementos da turma. Este estudo permitiu também caracterizar a forma diferenciada como meninos e meninas descrevem as emoções básicas nesta faixa etária, possibilitando validar resultados de estudos anteriores, bem como acrescentar novas informações. Esta temática revelou-se, portanto, essencial no desenvolvimento emocional e interpessoal das crianças, contribuindo para que se tornassem mais conscientes das suas emoções e das dos outros – aprendendo a lidar melhor com elas, o que, consequentemente, ajudou a melhorar as suas relações interpessoais.

Tendo em conta os resultados obtidos numa intervenção tão limitada no tempo, pensamos que o projeto confirmou a importância e pertinência da educação emocional e o seu impacto nas relações interpessoais e no desenvolvimento. Educar emocionalmente significa estimular o crescimento emocional das crianças, ou seja, auxiliar o seu desenvolvimento integral como pessoas, permitindo, por sua vez, lidar com diversos tipos de situações, como frustrações, reconhecer os seus medos e angústias, trabalhar em grupo, entre outros. As pessoas emocionalmente aptas ganham uma vantagem em todos os domínios da vida, nomeadamente, revelando-se mais satisfeitas e eficazes no seu dia-a-dia e dominando os estados de espírito que estão na base da sua própria produtividade. Aqueles que não usufruem de aptidões emocionais bem desenvolvidas, não conseguindo arranjar estratégias para lidar com as suas vidas emocionais, estão constantemente a combater batalhas íntimas que os impossibilitam de produzir um trabalho contínuo e pensamentos claros.

Como muitos autores defendem, as crianças que têm a oportunidade de explorar e lidar com emoções através de atividades específicas que permitem reconhecer/identificar as emoções básicas, sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de forma mais autêntica às situações. Para além disso, são inúmeros os benefícios, nomeadamente ao nível escolar, comprovados através de diversos estudos já referidos: por norma, verifica-se um benefício generalizado no que respeita à competência social e emocional das crianças, ao seu comportamento dentro e fora da sala de aulas e à sua capacidade de aprendizagem – desempenho académico. Estamos confiantes de que estes benefícios poderiam ter-se refletido de forma ainda mais evidente nestas crianças se o nosso projeto tivesse decorrido durante um período mais longo e de forma mais contínua e consistente.

Ainda assim, apesar do empenho e do rigor aplicado na conceção e implementação desta sequência didática, o presente projeto de intervenção teve alguns aspetos menos positivos que se constituíram como limitações. Começamos por salientar a nossa falta de experiência neste contexto, tendo sido a primeira vez que estivemos no 1.º CEB a exercer o papel de professoras e simultaneamente a desenvolver um projeto desta natureza.

Relativamente ao estudo, uma primeira limitação, que se tornou impossível de colmatar, foi o facto de a intervenção não ter sido desenvolvida de forma contínua e consecutiva. Foram realizadas pequenas atividades incluídas nas áreas curriculares e em semanas intercaladas. Para além disso, por vezes faltaram crianças nos dias em que foram realizadas as atividades no âmbito do estudo. Estas condicionantes também poderão ter influenciado os resultados e mesmo comprometido um alcance mais amplo e duradouro da intervenção.

Nos questionários pré e pós intervenção também identificámos dois aspetos a melhorar: na questão da avaliação da valência, nos extremos da escala foi colocado “infeliz” (no boneco 1) e “feliz” (no boneco 5), o que pode ter influenciado as respostas dos participantes, nomeadamente nas emoções Triste e Feliz – sugerimos a substituição por “desagradável” e “agradável”; a terceira e última pergunta da secção das emoções básicas, que pretendia avaliar a frequência de vivência de cada emoção através de uma escala visuo-analógica, poderia ter sido a primeira pergunta do questionário – e não a última –, uma vez que as respostas dos participantes pareceram indicar que estes a relacionaram com a situação que tinham descrito anteriormente (se a situação descrita acontecia regularmente no seu dia-a-dia, o participante colocava o “X” próximo do extremo “muitas vezes”, descrevendo a frequência da situação e não a frequência com que sente a emoção presente na situação).

Por último, é importante referir que as conclusões obtidas não são generalizáveis, uma vez que a amostra deste estudo não é representativa do universo em estudo. A replicação do estudo permitirá consolidar os resultados obtidos, clarificar as implicações deste tipo de intervenção e obter uma resposta mais generalizável à questão-problema.

Apesar das limitações supracitadas, podemos afirmar que os resultados são bastante satisfatórios e que este projeto foi importante para todos os intervenientes, sendo uma boa base de trabalho para docentes ou futuros docentes do 1.º CEB. Esta sequência didática poderá ser um recurso útil para professores que se interessem pela educação emocional, como importante dimensão da educação do carácter, do desenvolvimento moral e da cidadania – dimensões emocionais e relacionais saudáveis produzem benefícios para toda a vida. Contudo, esta sequência foi criada e implementada tendo em conta o contexto da turma e, por isso, teria de ser adaptada ao contexto em questão, para que possa apresentar sucesso e resultados. Além disso, este projeto poderá motivar outros professores a conceberem outros projetos de intervenção onde explorem outras temáticas. Pretendemos, sobretudo, que este trabalho seja uma fonte de inspiração para os profissionais de educação e, simultaneamente, promova uma reflexão crítica sobre as potencialidades da educação emocional enquanto temática indispensável nos dias de hoje e que ainda é, muitas vezes, desvalorizada.

Finalizamos esta fase com a consciência do que a implementação deste projeto acarretou: entrega, sacrifício, devoção, compromisso, perseverança e rigor, que vemos agora como totalmente

gratificante e compensador depois de termos conseguido obter resultados positivos – tanto observáveis e quantificáveis, como subjetivos.

Como futuras profissionais, sentimos que temos mais experiência, mais vontade de inovar e fazer a diferença, mas também vemos a importância que os desafios, as experiências, as dificuldades e a reflexão têm para o nosso percurso, de forma a podermos ser melhores profissionais e melhores pessoas – algo muito importante quando se trabalha com crianças, enquanto exemplo e enquanto formadores de seres humanos.

Referências Bibliográficas

- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Anjos, C. (2016). *O papel do professor na promoção da autoestima no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17146/1/Cris-%20SIE-%20completo%20Junho.pdf>
- Bales, R. (1985). *The new theory in Social Psychology*. International Journal of Small Group Research, 1(1), 1-18.
- Bales, R., & Cohen, S. (1979). *SYMLOG: a system for the multiple level observation of groups*. New York: The Free Press. doi: 10.1086/227750
- Barden, C., Zelko, F., & Duncan, S. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 968-976. doi: 10.1037//0022-3514.39.5.968
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Emotion Regulation: Definition and Relevance for Mental Health*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-1022-9_2
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79. doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Blair, C., & Raver, C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309. doi: 10.1037/a0027493
- Blair, C., & Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019
- Blair, R., & Coles, M. (2000). Expression recognition and behavioral problems in early adolescence. *Cognitive Development*, 15(4), 421-434. doi: 10.1016/S0885-2014(01)00039-9
- Blouet, C., & Ferry, G. (1974-1975). *Les implications de l'analyse des interactions dans la classe*. Bulletin de Psychologie, 316(9-12), 612-616.
- Boix, C. (2009). Trabajar las emociones en la escuela. *Aula de Infantil*, 47, 34-38
- Botelho, D. (2013). *Práticas educativas do futuro educador/professor e promoção da autoestima dos alunos*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2339/1/DissertMestradoDanielaCristinaBettencourtBotelho2013.pdf>
- Boyatzis, C., & Satyaprasad, C. (1994). Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skills and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(1), 37-55. doi: 10.1007/BF02169078
- Bradley, M., & Lang, P. (1994). Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Experimental Psychiatry & Behavior Therapy*, 25(1), 49-59.

- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Revista Portuguesa de Educação, 24, 7-34. doi: 10.21814/rpe.3039
- Cardeira, A. (2012). Educação Emocional em Contexto Escolar. *O Portal dos Psicólogos*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>
- Cardoso, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4419/1/ulfpie039551_tm.pdf
- Catarreira, C. (2015). *As Emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre). Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9201/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20S%C3%A1%20Rato%20Catarreira.pdf>
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Washington, DC: National Conference of State Legislatures.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Damásio A. (2000). *O sentimento de si*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio A. (2003). *Ao encontro de Espinosa, as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Darder, P. (2003). Las emociones y le educación. In E. Adam e e. al., *Emociones y educación: que són y cómo intervenir desde la escuela*, 11-16. Barcelona: GRAÓ.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201. doi: 10.2307/1130651
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002a). Compromised emotional competence: seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 70-82. doi: 10.1037//0002-9432.72.1.70
- Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002b). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916. doi: 10.1111/1469-7610.00139

- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., et al. (2012a). Social-emotional learning profiles of preschoolers early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178-189. doi: 10.1016/j.lindif.2011.05.001
- Denham, S., Bassett, H., Thayer, S., Mincic, M., Sirotkin, Y., & Zinsser, K. (2012b). Observing preschoolers social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. doi: 10.1080/00221325.2011.597457
- Denham, S., Bassett, H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012c). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679. doi: 10.1080/02699931.2011.602049
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012d). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystok e F. I. M. Graik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change*, 70-95. Oxford, England: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006
- Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra Editora Limitada.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Escobar, V. (2009). La autoestima en los niños/as. Transversalidad Educativa. *Polegar Medios- Guia infantil*. 22, 19-20.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Fine, G. (1976). *A group space analysis of interpersonal Dynamics*. (Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Harvard).
- Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada*. Escola Moderna, 18, 5-9. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf
- Francis, L., & Susman, E. (2009). Self-regulation and rapid weight gain in children from age 3 to 12 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(4), 297-302. doi:10.1001/archpediatrics.2008.579

- Freitas, L. (2012). *A Inteligência Emocional e a Leitura. Um estudo com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal). Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/433/1/MestradoLeniaFreitas.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Espanha: Sicideia Editora. [1ª edição: 1995]
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 46(3), 126-138.
- Gottman, J., & DeClarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Grop. (2010). *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Lisboa: Arteplural edições.
- Grosso, A. (2013). *A Relevância da Interação Adulto-Criança no processo de Aprendizagem e Desenvolvimento*. (Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade de Évora).
- Hilário, A. (2012). *Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Beja). Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3991/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Intelig%C3%Aancia%20Emocional.pdf>
- Hohmann, M. e Post, J. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houzel, D., Emmanuelli, M., e Moggio, F. (2004). *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard-to-manage” preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 981-994. doi: 10.1111/1469-7610.00401
- Izard, C. (1971). *The face of emotion*. New York: Meredith Corporation.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- Izard, C., Schultz, D., Fine, S., Youngstrom, E., & Ackerman, B. (2000). Temperament, cognitive ability, emotion knowledge, and adaptive social behavior. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 305-330. doi: 10.2190/GVVR-FTTL-VH9H-KKEL
- Kerkoski, M. (2008). *Prática Desportiva e Inteligência Emocional – Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de Aptidões e Competências de Inteligência Emocional*. (Tese de Doutoramento na Área de Educação Física, Lazer e Recreação – Instituto de Estudos da Criança

- da Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9947/1/tese%20final.pdf>
- Kog, M., Depondt, L., & Moons, J. (1997). *A box full of feelings*. Lovaina: Centre for Experimental Education.
- Ladeiro, A. (2016). *A interação professor-aluno e aluno-aluno em contexto escolar: Um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18238/1/A%20intera%C3%A7%C3%A3o%20professor-aluno%20e%20aluno-aluno%20em%20contexto%20escolar-Um%20estudo%20de%20caso%20no%201%C2%BA%20CEB..pdf>
- Laevers, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68. doi: 10.1080/13502939385207351
- Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Education Research*, 29, 69-86. doi: 10.1016/S0883-0355(98)00014-7
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185. doi: 10.18222/eae255820142794
- Laevers, F., & Cuvelier, N. (2009). *Uma casa cheia de emoções – Sentimentos e Relações*. Lisboa: Estúdio Didático.
- Laevers, F., & Van Sanden. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de base. Collection: Education et Enseignement Expérientiel, n°1. Leuven: Centre pour un Ensaînement Expérientiel.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, 2. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Leerkes, E., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102-124. doi: 10.1353/mpq.2008.0009
- Loureiro, M. (1990). *Análise da dinâmica do grupo-turma*. (Prova de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Universidade da Beira Anterior)
- Maccoby, E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 4, 398-406.
- Machado, A. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócioemocional em crianças de idade pré-escolar*. (Dissertação de Doutoramento, Instituto Universitário – ISPA, Lisboa). Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2207/1/TES%20MACH1.pdf>

- Machado, P., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 1(34), 201-222. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2631/1/RIDEP_34_201-222.pdf
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300008
- Martins, E. (2016). *A alegria, a tristeza e o medo – Reconhecimento de emoções na promoção da resiliência em crianças de 3 e 4 anos de idade*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve). Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9979/1/Relatorio%20Mestrado%2027%20janeiro%202017.pdf>
- Marques, M. (2017). *Relações Interpessoais e Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Educação de Infância*. (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23642/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey e D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed.), 396-420. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511807947.019
- McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.09.003
- McClelland, M., Ponitz, C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Ed.) e W. Overton (Volume Ed.), *Handbook of lifespan human development: Vol. 4. Cognition, biology, and methods*, 509-553. Hoboken, NJ: Wiley. doi: 10.1002/9780470880166.hlsd001015
- Miller, A., Gouley, K., Seifer, E., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14(4), 638-651. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00321.x
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas 2 – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental/Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3*. Porto: Porto Editora.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787. doi: 10.1111/1467-8624.00505
- Murray, D., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration of Children and Families, US Department of Health and Human Services. Disponível em https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/report_1_foundations_paper_final_012715_submitted_508.pdf
- Nabuco, M., & Ribeiro, O. (s.d.). Prefácio da versão portuguesa. In M. Kog, M. Moons, & L. Depondt (Eds.), *Uma Caixa Cheia de Emoções – Manual* (p. 5). Lisboa: Estúdio Didático.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains* (Working Paper No. 2). Disponível em <http://www.developingchild.net>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007a). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture* (Working Paper No. 5). Disponível em <http://www.developingchild.net>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007b). *A science-based framework for early childhood policy: Using evidence to improve outcomes in learning, behavior and health for vulnerable children*. Disponível em http://www.developingchild.net/pubs/persp/pdf/Policy_Framework.pdf
- National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Persistent fear and anxiety can affect young children's learning and development* (Working Paper No. 9). Disponível em <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Nelson, H., Kendall, G., & Shields, L. (2013). Children's social/emotional characteristics at entry to school nurses. *The Journal of Child Health Care*, 17, 317-331. doi: 10.1177/1367493512461458
- Parke, B. (1985). *A field adaptation to the SYMLOG Adjective Rating Form suitable for populations including children*. *International Journal of Small Group Research*, 1(1), 89-95.
- Parke, B. (1986). *Changes in classroom groups from grade school to junior high as shown by the group diagram, a new method of portraying groups*. Comunicação apresentada ao “meeting” da American Educational Research Association, S. Francisco.

- Parke, B., & Houben, H. (1985). *An objective analysis of group types*. International Journal of Small Group Research, 1(2), 131-150.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Electrónica Saberes da Educação*, 1. Disponível em <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>
- Pereira, J. (2015). *Trabalhar emoções no 1.º CEB – Um contributo para a prevenção do bullying?*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16775/1/Relat%C3%B3rio_Final_Joana_Pereira.pdf
- Perry, B. (2000). How the brain learns best. *Instructor*, 110(4), 34–35.
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacherchild relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. doi: 10.1017/S0954579400006519
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington: American Psychological Association.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1974). *Observation objective des comportements d'enseignants*. Étude de comportements de professeurs de sciences, Université de Lille III, Service de reproduction des thèses (teses de doutoramento).
- Rieffe, C., Terwogt, M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272. doi: 10.1002/icd.391
- Romão, A. (2016). *Avaliação da Capacidade de Perceber, Expressar e Valorizar Emoções nas Crianças em Idade Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira). Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1253/1/MestradoSofiaRom%C3%A3o.pdf>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey e D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 35–66. New York, NY: Basic Books.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação I – A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sáragga, F. (2018). *O Livro das Emoções*. Lisboa: Marcador Editora.
- Saraiva, A. (2007). *Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da equipa de Enfermagem*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora).
- Schore, A. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: Norton.

- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome – Da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, D., & Anastácio, Z. (2015). *Trabalhar Relacionamentos Interpessoais e Emoções como Dimensões da Educação Sexual com Crianças do 1.º CEB – Educação Sexual*. In Z. Anastácio (Coord.). Atas do Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional. Edição: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 139-148. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39640/1/Atas_CESMEMI_DanielaSilva%26ZeliaAnastacio.pdf
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Sousa, R. (2011). *Inteligência Emocional dos Professores e Vulnerabilidade ao Stress em Contexto Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal). Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/443/1/MestradoRicardoSousa.pdf>
- Steiner, C., & Perry, P. (2001). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Vieira, C. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Vigotsky, L. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Wadsworth, B. (1993). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Wellman, H., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 191-214. doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00871.x
- Widen, S., & Russell, J. (2003). A closer look at preschooler's freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114-128. doi: 10.1037/0012-1649.39.1.114
- Winter, P. (2010). *Engaging families in the early childhood development story: Neuroscience and early childhood development: Summary of selected literature and key messages for parenting*. Carlton South, Victoria: Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.

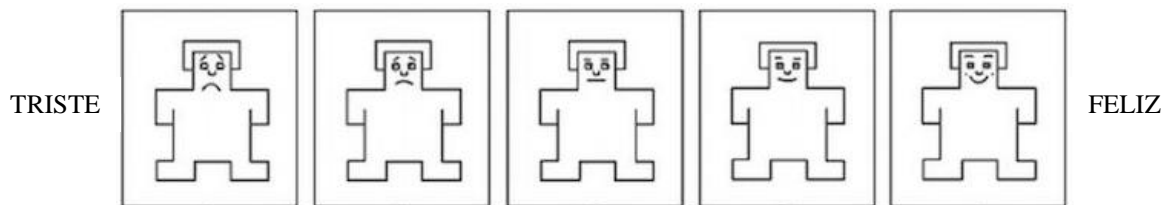
Anexos

Modelo do questionário pré e pós-intervenção

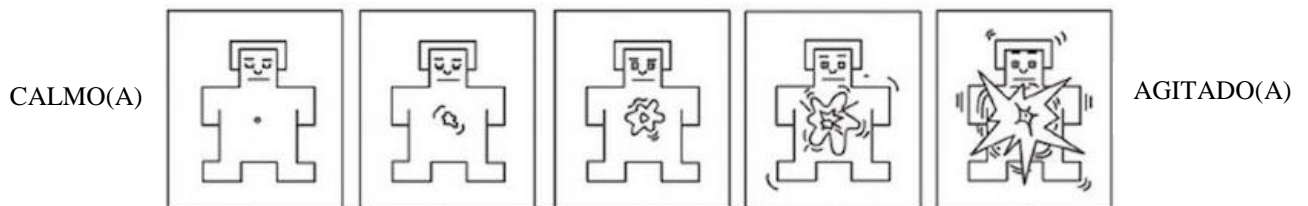
Parte 1

1. Procura lembrar-te de uma situação em que te sentiste zangado(a) e conta o que aconteceu.

- 1.1. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás zangado(a). O primeiro boneco é quando te sentes infeliz ou muito triste e o último boneco é quando te sentes feliz ou muito contente.



- 1.2. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás zangado(a). O primeiro boneco é quando te sentes calmo(a) ou muito tranquilo(a) e o último boneco é quando te sentes quase a explodir ou muito agitado(a).

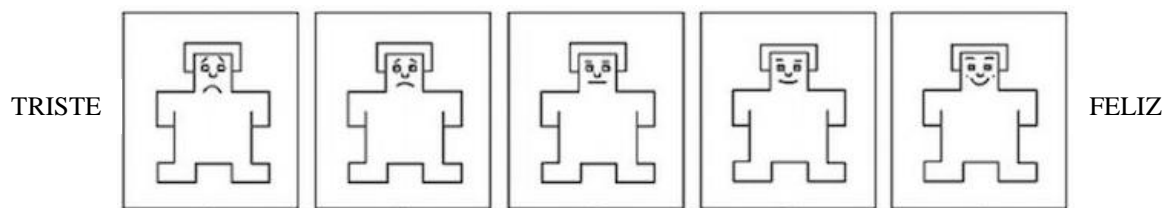


- 1.3. Quantas vezes sentes esta emoção? Faz uma cruz na linha.

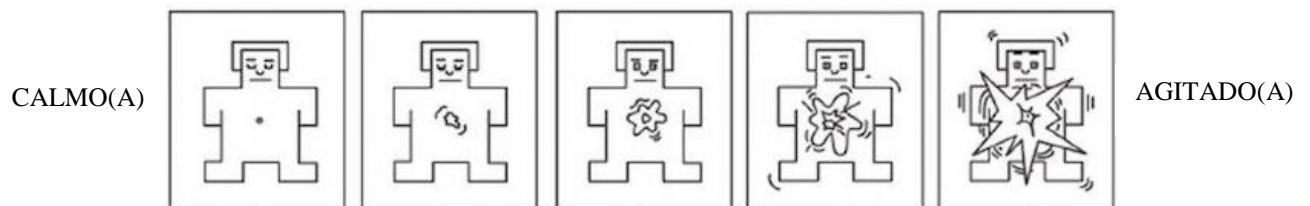
NUNCA |-----| MUITAS VEZES

2. Procura lembrar-te de uma situação em que te sentiste triste e conta o que aconteceu.

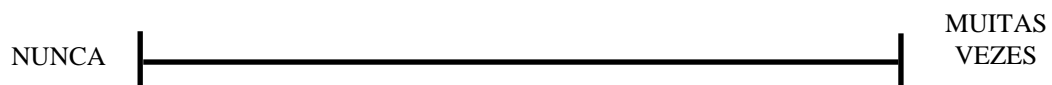
2.1. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás triste. O primeiro boneco é quando te sentes infeliz ou muito triste e o último boneco é quando te sentes feliz ou muito contente.



2.2. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás triste. O primeiro boneco é quando te sentes calmo(a) ou muito tranquilo(a) e o último boneco é quando te sentes quase a explodir ou muito agitado(a).

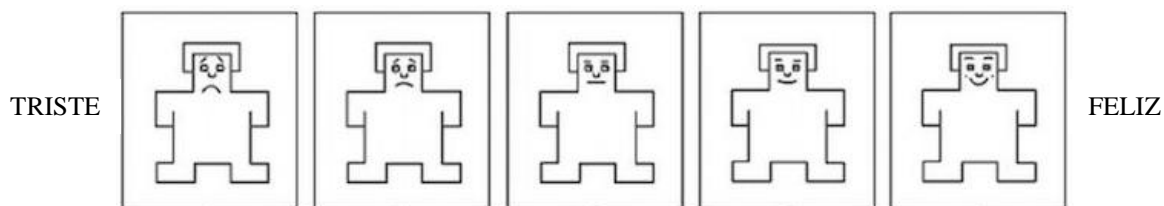


2.3. Quantas vezes sentes esta emoção? Faz uma cruz na linha.

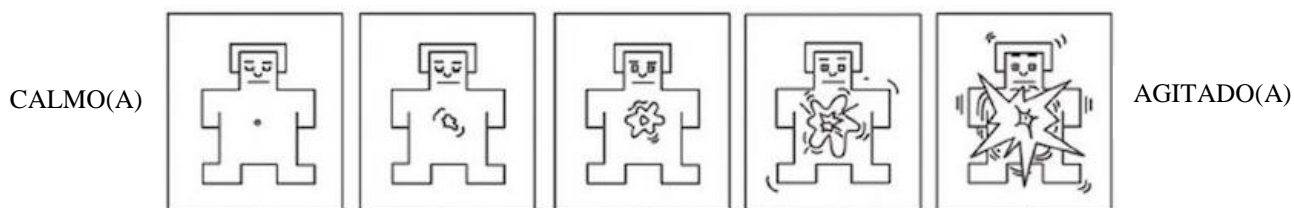


3. Procura lembrar-te de uma situação em que te sentiste com medo e conta o que aconteceu.

3.1. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás com medo. O primeiro boneco é quando te sentes infeliz ou muito triste e o último boneco é quando te sentes feliz ou muito contente.

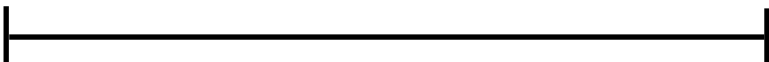


3.2. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás com medo. O primeiro boneco é quando te sentes calmo(a) ou muito tranquilo(a) e o último boneco é quando te sentes quase a explodir ou muito agitado(a).



3.3. Quantas vezes sentes esta emoção? Faz uma cruz na linha.

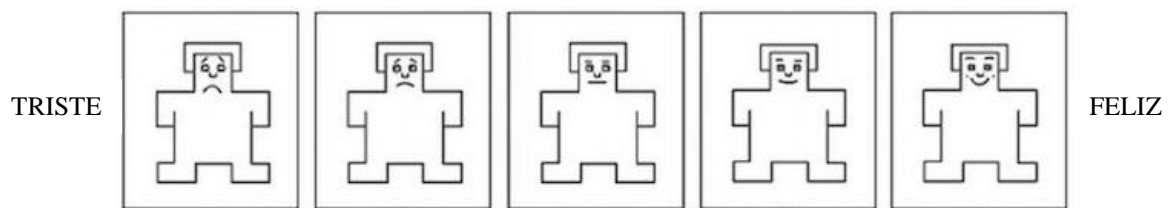
NUNCA



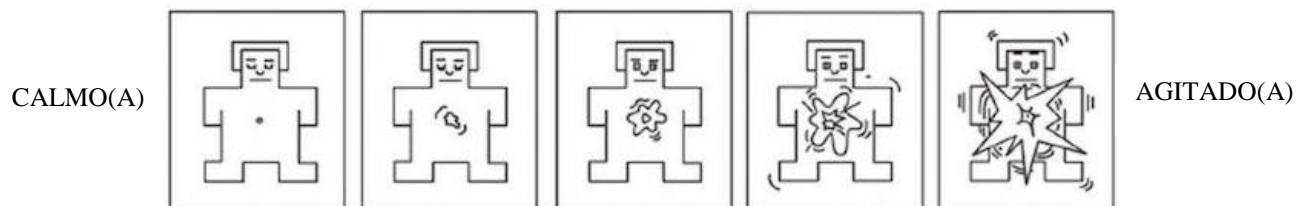
MUITAS
VEZES

4. Procura lembrar-te de uma situação em que te sentiste feliz e conta o que aconteceu.

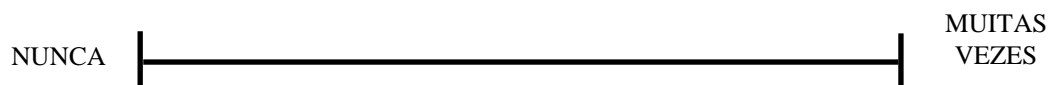
4.1. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás feliz. O primeiro boneco é quando te sentes infeliz ou muito triste e o último boneco é quando te sentes feliz ou muito contente.



4.2. Faz um círculo no boneco que descreve melhor o que tu sentes quando estás feliz. O primeiro boneco é quando te sentes calmo(a) ou muito tranquilo(a) e o último boneco é quando te sentes quase a explodir ou muito agitado(a).

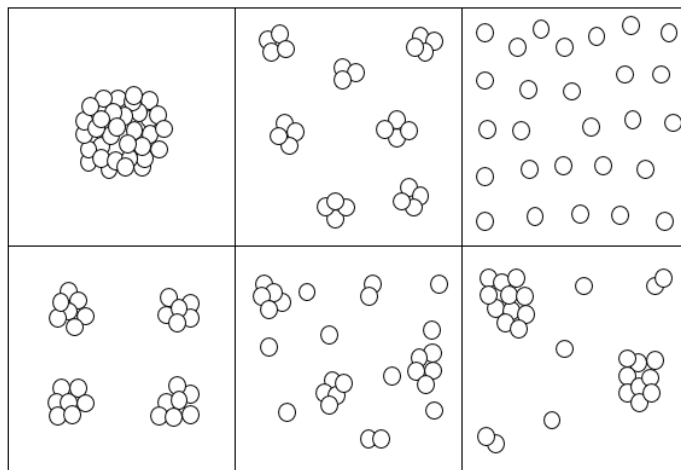


4.3. Quantas vezes sentes esta emoção? Faz uma cruz na linha.



Parte 2

1. Em cada um dos seguintes quadrados estão 27 bolinhas que são os 27 alunos que estão na tua turma.



Repara que em cada um destes 6 quadrados as bolinhas estão organizadas de forma diferente.

- 1.1. Qual destes quadrados achas que é a tua turma? Faz um círculo à volta desse quadrado.
- 1.2. No quadrado que escolheste para a tua turma, qual das bolinhas és tu? Pinta essa bolinha de azul.
- 1.3. E qual bolinha é que gostavas de ser? Pinta essa bolinha de laranja.

Planificação da sessão de avaliação pré-intervenção

25 de março – segunda-feira	
Área curricular: Português	Período letivo: 14h – 15h30
Enquadramento curricular	
Domínios e Conteúdos	
<u>Oralidade</u>	
Compreensão e expressão	
Tom de voz, articulação, ritmo	
Produção de discurso oral	
Debate de ideias	
Expressão orientada: pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções	
<u>Leitura e Escrita</u>	
Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia	
Palavras e textos (progressão)	
Compreensão de texto: Vocabulário: alargamento temático; Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; diferentes interpretações	
Produção de texto	
Textos de características: narrativas, expositivas; descrição	
Planificação de texto: relação, organização, hierarquização de ideias	
Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos)	
<u>Educação Literária</u>	
Leitura e audição	
Leitura expressiva: individual	
Compreensão de texto	
Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades	
Linguagem figurada	
Metas Curriculares	
<u>Oralidade</u>	
2. Produzir um discurso oral com correção.	
1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	
4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.	
7. Debater ideias	
5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.	
2. Interpretar pontos de vista diferentes.	
3. Retomar o assunto, em situação de interação.	
4. Justificar opiniões, atitudes, opções.	

Leitura e escrita

6. Ler em voz alta palavras e textos.

1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.
2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

8. Apropriar-se de novos vocábulos.

1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do cotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

9. Organizar os conhecimentos do texto.

1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos.
2. Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.

12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.

1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.

15. Planificar a escrita de textos.

1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

16. Redigir corretamente.

1. Utilizar uma caligrafia legível.
2. Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.
3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.
4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.
5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).

17. Escrever textos narrativos.

1. Escrever pequenos textos, integrando os elementos *quem, quando, onde, o quê, como*.
2. Introduzir descrições na narrativa.

20. Escrever textos descritivos.

1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.

Educação Literária

23. Ler e ouvir ler textos literários

2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.

24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades.

<p><u>Objetivo da aula:</u> Começar a abordar as emoções e recolher uma medida de avaliação da situação emocional e da pertença ao grupo das crianças pré-estudo de caso. Iniciar a compreensão e análise de dois poemas.</p>
<p>Sumário</p>
<p>Iniciar a abordagem das emoções e realizar um exercício de identificação das mesmas. Produzir um pequeno texto sobre cada uma das 4 emoções básicas e responder a umas questões emocionais e de pertença ao grupo. Leitura, compreensão e análise de dois poemas. Iniciar a ficha nº 27 do livro de fichas.</p>
<p>Descrição da sessão</p>
<p>Iniciarei a aula explicando que vamos falar um pouco sobre emoções durante esta semana e perguntarei se sabem o que são, pedindo exemplos. Apresentarei uma história projetada (encontra-se em anexo), pedirei a um aluno para ler e, de seguida, pedirei que identifiquem as emoções expressas na história, criando uma pequena discussão em grande grupo. Posteriormente, escreverei as 4 emoções básicas (zangado, triste, medo, feliz) no quadro e entregarei uma folha para preencherem (produção textual e escala de <i>likert</i> – escala SAM – com 5 opções de resposta representadas por bonecos). Darei algum tempo para a fazerem e no fim, recolherei para, de seguida, apresentar outras 3 histórias que demonstram 3 diferentes formas de pertencer (ou não) ao grupo/turma e pedirei a 3 alunos que as leiam (histórias em anexo). Entregarei, depois, outra folha para preencherem a sua posição na pertença à turma e recolherei no fim.</p> <p>Posteriormente, começaremos a abordar os dois poemas da página 84 do manual. Serei eu a ler a primeira vez e, de seguida, pedirei que cada aluno leia uma estrofe. Perguntarei, no fim, se sabem o que são todos os nomes referidos nos poemas relativos ao espaço e projetarei uma apresentação com fotos de cada um (e algumas características) para poderem corresponder a imagem ao nome e compreenderem melhor a história dos poemas. Em grande grupo e depois de verem as imagens, perguntarei a história que os poemas abordam, pedindo, depois, para descobrirem a rima (sublinhando da mesma cor as palavras que rimam) e para começarem a realizar a ficha nº 27 do livro de fichas.</p>
<p>Recursos</p>
<p>✓ Computador e projetor</p>
<p>Avaliação</p>
<p>✓ Respondem corretamente às questões colocadas oralmente; ✓ Participam ativamente na aula; ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.</p>
<p>Reflexão/Autoavaliação</p>

A abordagem inicial às emoções correu bastante bem e as crianças demonstraram-se bastante atentas, interessadas e participativas. No preenchimento das folhas que servirão como medida para o meu estudo, apesar de eu ter explicado previamente, foram surgindo algumas dúvidas que fui procurando esclarecer sempre. Mais para o fim, quando a maioria da turma já tinha terminado mas ainda havia crianças a escrever, começou a haver algum barulho, conversa e impaciência, por isso procurei dar tarefas a essas crianças. Pedi que comesçassem a ler os poemas que íamos dar de seguida mas essa tarefa foi rapidamente realizada e a impaciência continuava. Devido a isso, apesar de a minha intenção ser mostrar o powerpoint antes de iniciar a ficha, para os ajudar na compreensão, pedi que comesçassem a realizar a ficha e só depois de quase todos terminarem de preencher o questionário relativo às emoções é que criei um momento para lerem o poema em voz alta e mostrar as imagens do powerpoint. Este momento também despertou bastante a atenção e interesse das crianças, talvez por estarem a conhecer curiosidades e factos interessantes sobre o espaço e a mitologia grega e por poderem observar as imagens a representarem esses factos. Relativamente a aspetos a melhorar, comuns a todas as aulas deste dia e sugeridos pela professora cooperante, será procurar lidar melhor com o barulho e as conversas dos alunos e parar a atividade/explicação/apresentação do que estiver a fazer nesse momento enquanto não estiverem atentos e em silêncio, para todos poderem ouvir, aprender e participar. No que concerne aos níveis de implicação e bem-estar, estes mantiveram-se altos durante toda a aula, podendo ter havido uma pequena altura em que se apresentaram mais neutros devido ao que já foi referido acima.

Anexos

História projetada para identificação de emoções:

“Eu e a minha turma tivemos uma visita de estudo ao *World of Discoveries*. Fiquei tão feliz quando soube, sempre quis ir lá! Até andámos de barco e tudo! Mas fiquei zangado porque o Francisco não veio comigo no barco, só podiam ir 4 de cada vez e ele estava mais atrás na fila do que eu, por isso fui primeiro. No fim da visita tinha lá uma loja para comprarmos recordações e eu queria muito comprar alguma coisa, só que esqueci-me do dinheiro em casa e fiquei bastante triste. Depois fomos almoçar a um parque com jardim e mesas e, no fim, a professora deixou-nos brincar um pouco antes de irmos para o autocarro. Era um espaço tão grande e eu gosto tanto de correr e explorar que me afastei demasiado do grupo e deixei de os ver. Já não sabia de onde tinha vindo nem como voltar e fiquei com muito medo! Até que apareceu o meu melhor amigo e me ajudou a voltar. Foi um dia espetacular e a viagem de autocarro de volta à escola foi super divertida!”

Histórias projetadas de vários tipos de pertença ao grupo:

1. “O Pedro está no recreio, num canto, sozinho. «Quem me dera poder juntar-me a eles. Ouço-os a rir e a divertir-se tanto! Eu também adoro jogar futebol! Mas nunca me perguntam se quero jogar com eles. Nunca ninguém repara em mim. Ninguém gosta de mim. Quem me dera que o recreio já tivesse acabado para podermos voltar para dentro. Mas o tempo parece que parou! Quem me dera poder juntar-me a eles.»”
2. “A Inês foi transferida para uma nova escola e hoje é o seu primeiro dia de aulas. Ela entra na escola e olha à sua volta. Estão várias crianças a brincar no recreio e ela não conhece ninguém, não tem um único amigo lá e isso assusta-a. No intervalo da tarde ela estava a andar

pela escola, sozinha, tal como esteve durante todo o dia, até que duas meninas da sua turma se aproximam e começam a falar com ela. Perguntam-lhe de onde é que ela veio, como era a escola onde ela andou e se ela queria brincar com elas. A partir desse dia ficaram amigas e passaram todos os intervalos juntas.”

3. “O Francisco está desejoso que chegue o intervalo para poder ir jogar andebol e brincar com os seus amigos. Ele gosta tanto deles e de brincar com eles! Quando está triste ou chateado os amigos fazem palhaçadas para ele se rir, quando ele precisa de ajuda eles estão lá para o ajudar. Às vezes zangam-se e estão alguns dias sem falar e sem brincar juntos, mas depois perdoam-se ou resolvem os problemas e fica tudo bem. Ele nunca se sente sozinho e adora o tempo que passa com eles.”

Planificação da sessão intervenção 1

26 de março – terça-feira	
Área curricular: Português e Expressões	Período letivo: 14h – 15h30
Enquadramento curricular	
Domínios e Conteúdos	
<p><u>Português</u></p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Produção de discurso oral</p> <p>Debate de ideias</p> <p>Expressão orientada: pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções</p> <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Compreensão de texto: Vocabulário: alargamento temático; Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; diferentes interpretações</p> <p><u>Educação Literária</u></p> <p>Compreensão de texto</p> <p>Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades</p> <p>Linguagem figurada</p> <p><u>Expressão Plástica</u></p> <p>BLOCO 2 — DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE SUPERFÍCIES</p> <p>DESENHO DE EXPRESSÃO LIVRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera <p>Utilizando suportes de:</p> <p>diferentes tamanhos</p> <p>diferentes cores</p> <p>ACTIVIDADES GRÁFICAS SUGERIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar de forma pessoal <p>BLOCO 3 — EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO</p> <p>RECORTE, COLAGEM, DOBRAGEM</p>	

- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido, recortando
- Fazer composições colando: diferentes materiais recortados

CARTAZES

- Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): desenhando e escrevendo.

Metas Curriculares

Português

Oralidade

2. Produzir um discurso oral com correção.

1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

7. Debater ideias

5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.

2. Interpretar pontos de vista diferentes.
3. Retomar o assunto, em situação de interação.
4. Justificar opiniões, atitudes, opções.

Leitura e escrita

8. Apropriar-se de novos vocábulos.

1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

9. Organizar os conhecimentos do texto.

1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos.
2. Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.

12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.

1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.

Educação Literária

24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades

Objetivo da aula: Acabar a interpretação e análise dos poemas. Continuar a explorar as emoções recorrendo à discussão em grande grupo e à expressão plástica.

Sumário

Finalizar e corrigir a ficha nº 27 do livro de fichas.

Continuar a abordar as emoções, mais concretamente, a raiva.

Apresentar o início de uma história de uma menina zangada e pedir que a continuem.

Criar uma discussão em grande grupo sobre esta emoção.

Realizar um semáforo das emoções e um cartaz sobre a emoção aprendida.

Descrição da sessão
<p>Darei início à aula perguntando se ainda se lembram dos poemas que começámos a abordar e qual era a história de ambos. Pedirei que terminem de realizar a ficha nº 27 do livro de fichas e corrigiremos no quadro.</p> <p>Finalizada a ficha, continuarei a abordar as emoções, perguntando se ainda se lembram do que fizeram no dia anterior sobre as mesmas. Pedirei a alguns alunos para partilharem com a turma um momento em que se sentiram muito zangados e com muita raiva, o porquê e como lidaram com esse sentimento. De seguida, lerei o início da história de uma menina que também estava zangada (encontra-se em anexo) e pedirei para cada aluno acrescentar um acontecimento que a tenha deixado ainda mais zangada e, à medida que forem participando, um balão vai sendo enchido até rebentar, de forma a demonstrar o funcionamento da raiva (é um acumular de situações até chegarmos ao ponto de explodir). No fim, abrir uma discussão em grande grupo fazendo questões como “porque estava a menina tão zangada?”, “ela tinha razão em estar assim?”, “o que acham que aconteceu depois?”, “o que fariam se fossem vocês a menina?”, “já se sentiram assim tão zangados como ela?”, “que conselhos lhe dariam?”, “que formas nos podem ajudar a lidar com este sentimento?” e apontar no quadro essas formas de lidar com a raiva ditas pelas crianças. Mostrar um semáforo projetado e mostrar-lhes que, quando se sentirem zangados, podem pensar nele e nas suas cores da seguinte forma: vermelho/stop – parar e acalmar-se a si próprio em vez de explodir e identificar qual é o problema/o que desencadeou a raiva; amarelo – esperar e pensar em soluções para resolver o problema; verde – fazer um plano, escolher uma das soluções e tentar aplicá-la. Perguntar aos alunos o que acham desta forma de lidar com esta emoção e sugerir que pensem sempre nela quando se sentirem assim. Perguntar o que acham de fazer, em grupo, um semáforo e um cartaz com esta emoção para ficar exposto na sala, desenhado e decorado por eles e sugerir que a figura zangada do cartaz seja uma das referidas nos poemas que abordámos (ex.: Terra, Sol, estrela, nuvem, Lua, etc.). Um grupo ficará encarregado do semáforo, outro de desenhar e decorar o cartaz e outro de escrever em <i>post-its</i> as formas de lidar com esta emoção que sugeriram e que ficaram apontadas no quadro.</p>
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador e projetor ✓ Balão ✓ Cartolinas coloridas ✓ Lápis de carvão e de cor ✓ Cola ✓ <i>Post-its</i>
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respondem corretamente às perguntas colocadas oralmente; ✓ Participam ativamente na aula; ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.
Reflexão/Autoavaliação
<p>Nesta aula, depois da parte inicial da correção da ficha que correu bem e de forma fluída, a turma voltou a ficar bastante agitada nas atividades relacionadas com as emoções. Continuo</p>

a ter bastante dificuldade em gerir o barulho e a participação das crianças, uma vez que chegam a haver momentos de muita excitação em que toda a gente está a falar sem esperar pela sua vez e não me consigo fazer ouvir. Apesar de tudo, vendo do ponto de vista da implicação, sinto que as crianças estão bastante interessadas e querem muito participar (por ser um tema e atividades diferentes do seu dia-a-dia), e por isso é que se apresentam excitadas e não conseguem aguardar pela sua vez. No entanto, o ideal seria eu conseguir começar a lidar melhor com estes momentos e geri-los e organizá-los de uma forma mais eficaz para todos poderem participar e todos poderem ouvir-se uns aos outros, proporcionando, assim, aprendizagens contínuas e alargadas à turma. Na parte do trabalho em grupos, estes tinham demasiados elementos, o que levou a que algumas crianças ficassem sem tarefas para realizar. Na aula seguinte farei mais grupos com menos elementos para ver se corre melhor. Apesar de eu ter procurado andar sempre de grupo em grupo a ajudar no que fosse preciso ou a pedir que falassem mais baixo, o barulho e a excitação permaneceram, mas também poderá ser da dimensão dos grupos e este aspeto será melhorado na próxima aula, como já referi.

No que diz respeito aos níveis de implicação e bem-estar, como já mencionei, apesar do barulho, as crianças demonstraram-se bastante interessadas, empenhadas e com vontade de participar, por isso considero que ambos os níveis se apresentavam altos.

Anexos

Início da história da raiva:

“A Joana era uma menina que passava muito tempo zangada. Parecia que tudo no mundo a zangava, até coisas que a maioria das pessoas achava engraçado e agradável. Uma manhã, ela, ao levantar-se da cama, mandou com o dedo mindinho no canto da cama e doeu imenso, o que só a deixou com mais raiva. Depois, para piorar, quando chegou à escola, a sua melhor amiga estava a brincar com outras meninas e não quis ir brincar com ela, o que a deixou ainda com mais raiva. (...)”

Planificação da sessão intervenção 2

27 de março – quarta-feira	
Área curricular: Português e Expressões	Período letivo: 9h – 10h30
Enquadramento curricular	
Domínios e Conteúdos	
<u>Português</u> <u>Oralidade</u> Produção de discurso oral Debate de ideias Expressão orientada: pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções, simulação e dramatização <u>Educação Literária</u> Produção expressiva Dramatização de texto	

Gramática

Classes de palavras

Determinante artigo (definido e indefinido)

Determinante demonstrativo; determinante possessivo

Pronome demonstrativo e pronome possessivo

Preposição

Morfologia e lexicologia

Graus dos adjetivos

Conjugações verbais

Flexão de verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro)

Expressão Plástica

BLOCO 2 — DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE SUPERFÍCIES

DESENHO DE EXPRESSÃO LIVRE

- Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera

Utilizando suportes de:

diferentes tamanhos

diferentes cores

ATIVIDADES GRÁFICAS SUGERIDAS

- Ilustrar de forma pessoal

BLOCO 3 — EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO

RECORTE, COLAGEM, DOBRAGEM

- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido, recortando
- Fazer composições colando: diferentes materiais recortados

CARTAZES

- Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): desenhando e escrevendo.

Metas Curriculares

Português

Oralidade

2. Produzir um discurso oral com correção.

1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema

7. Debater ideias

5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.

1. Assumir diferentes papéis
2. Interpretar pontos de vista diferentes.
3. Retomar o assunto, em situação de interação.

<p>4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p> <p>Gramática</p> <p>24. Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</p> <p>2. Identificar o determinante artigo (definido e indefinido).</p> <p>27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <p>2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).</p> <p>28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</p> <p>3. Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau.</p> <p>5. Conjuguar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro)</p> <p>29. Reconhecer classes de palavras.</p> <p>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:</p> <p>b) adjetivo: qualificativo e numeral;</p> <p>c) verbo;</p> <p>e) determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo e possessivo;</p> <p>f) pronome: demonstrativo e possessivo;</p> <p>h) preposição.</p> <p><u>Objetivo da aula:</u> Realizar alguns exercícios gramaticais para consolidação. Continuar a abordar as emoções recorrendo à discussão em grande grupo e à expressão plástica.</p>
<p style="text-align: center;">Sumário</p> <p>Realização e correção de alguns exercícios gramaticais para consolidação de conhecimentos. Continuar a abordar as emoções, mais concretamente, a tristeza. Apresentar uma história de um menino triste, criando uma discussão em grande grupo sobre esta emoção. Dramatização da história com alterações/adaptações feitas pelos alunos. Acabar de realizar o semáforo e o cartaz da raiva e começar a realizar o cartaz da tristeza.</p>
<p style="text-align: center;">Descrição da sessão</p> <p>Iniciarei a aula perguntando se ainda se lembram do que fizemos na aula anterior (os poemas e o que abordavam, e a emoção aprendida) e projetarei alguns exercícios de gramática de forma a consolidar conhecimentos. Depois de realizados e corrigidos no quadro, começarei a abordar a próxima emoção: triste. Projetarei uma pequena história e pedirei a um aluno para ler (história em anexo). No final, criar uma discussão em grande grupo, fazendo questões como “porque é que o menino ficou tão triste?”, “ele tinha razão em estar assim?”, “o que acham que aconteceu depois?”, “o que fariam se fossem vocês o menino?”, “já se sentiram assim tão tristes como ele? conseguiram parar esse sentimento ou tiveram que esperar que fosse desaparecendo com o tempo? “que conselhos dariam ao menino?”, “que formas nos podem ajudar a lidar com este sentimento?” e apontar no quadro essas formas de lidar com a tristeza ditas pelas crianças. Recorrer ao semáforo e adaptar as suas funções a esta nova emoção da seguinte forma: vermelho/stop – um amigo para a tristeza de outro amigo ao ir</p>

ter com ele, perguntar-lhe porque está triste e fazendo-o desabafar; amarelo – encontrar soluções, com esse amigo, para resolver o problema; verde – escolher uma dessas soluções e aplicá-la. Perguntar se querem dramatizar a história ouvida inicialmente, podendo alterar o seu fim com formas mais eficazes de lidar com esta emoção e deixar alguns alunos apresentarem à turma. Sugerir que realizem novamente em grupo um cartaz para esta nova emoção com outra figura dos poemas. Um grupo ficará a fazê-lo, outro ficará a acabar o semáforo e/ou o cartaz da emoção anterior que não terá ficado completo no dia anterior e outro escreverá nos *post-its* as formas de lidar com esta emoção apontadas no quadro.

Recursos

- ✓ Computador e projetor
- ✓ Cartolinas coloridas
- ✓ Lápis de carvão e de cor
- ✓ Cola
- ✓ *Post-its*

Avaliação

- ✓ Respondem corretamente às perguntas colocadas oralmente;
- ✓ Participam ativamente na aula;
- ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.

Reflexão/Autoavaliação

Esta aula não correu totalmente como o planeado. Os alunos demoraram mais tempo que o esperado a realizar os exercícios de gramática e sobrou muito pouco tempo da aula para abordar as emoções, tendo sido possível apenas iniciar a nova emoção (apresentar a história, criar um diálogo em grande grupo com a utilização das perguntas mencionadas, adaptar as funções do semáforo e apontar algumas formas de lidar com esta emoção). No entanto, durante os exercícios de gramática estiveram empenhados, atentos e participativos na hora de responder oralmente e no quadro. Durante o início da abordagem da nova emoção também se mostraram interessados e participativos. Senti que, desta vez, ao contrário do resto da semana, consegui gerir melhor o barulho e a participação das crianças, ou, pelo menos, elas demonstraram estar mais calmas e serenas, o que tornou a aula mais fluída e mais organizada para todos.

Os níveis de implicação e bem-estar das crianças estiveram altos durante toda a aula.

Anexos

História da tristeza:

“O Rafael ainda não consegue desenhar bem e os seus colegas de turma começam a gozar com ele «Que tipo de monstro é este?», grita a Mariana. «As pernas são pauzinhos e as mãos parecem garfos!» e ri-se à gargalhada. O Rafael não diz uma palavra. A culpa não é dele, ele não gosta de fazer desenhos! Porque têm de se rir dele? O Rafael dá um suspiro e nem fala. Fica a olhar para o seu desenho a achar que não é bom em nada e que não faz nada bem.”

Planificação da sessão intervenção 3

24 de abril – quarta-feira	
Área curricular: Expressões Artísticas e Físico-Motoras – Expressão Musical e Plástica	Período letivo: 14h – 15h30
Enquadramento curricular	
Domínios e Conteúdos	
<u>Expressão Musical</u>	
BLOCO 1 — JOGOS DE EXPLORAÇÃO	
VOZ	
• Cantar canções	
CORPO	
• Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas,...	
• Acompanhar canções com gestos e percussão corporal	
<u>Expressão Plástica</u>	
BLOCO 2 — DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE SUPERFÍCIES	
DESENHO DE EXPRESSÃO LIVRE	
• Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera	
Utilizando suportes de:	
diferentes tamanhos	
diferentes cores	
ACTIVIDADES GRÁFICAS SUGERIDAS	
• Ilustrar de forma pessoal	
BLOCO 3 — EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO	
RECORTE, COLAGEM, DOBRAGEM	
• Explorar as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido, recortando	
• Fazer composições colando: diferentes materiais recortados	
CARTAZES	
• Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): desenhando e escrevendo.	
<u>Objetivo da aula:</u> Continuar a abordar as emoções recorrendo à discussão em grande grupo e à expressão musical e plástica.	
Sumário	
Apresentar um som assustador que possa despertar o medo na turma, criando uma discussão em grande grupo sobre esta emoção (medo).	
Apresentar a música “Happy” de Pharrell Williams e ensinar o refrão, criando, posteriormente, uma discussão sobre a respetiva emoção (feliz).	
Acabar de realizar o cartaz da tristeza, começar a realizar o cartaz do medo e do feliz – bem como os respetivos semáforos.	

Descrição da sessão

Começarei a aula perguntando se se lembram de tudo o que já falámos sobre as emoções e permitirei que os alunos partilhem o que se recordam. Iniciarei a abordagem da próxima emoção: medo. Explicarei que irei colocar algo no computador que é só para ouvirem e pedirei que fechem os olhos – será colocado um som para despertar o susto e o medo nas crianças (link do som em anexo). No fim perguntarei o que sentiram, tentando que cheguem à emoção. Criarei uma discussão em grande grupo, fazendo questões como “porque é que sentiram medo?”, “acham que têm razão em sentirem-se assim com o som? porquê?”, “já se sentiram assim assustados como hoje a ouvirem o som? conseguiram parar esse sentimento ou tiveram que esperar que fosse desaparecendo com o tempo?”, “que formas nos podem ajudar a lidar com este sentimento?” e apontar no quadro essas formas de lidar com o medo ditas pelas crianças. Explicar-lhes-ei que o som que ouviram era a música do desenho animado *Sponge Bob* mas foi colocada em câmara lenta, deixando-a assustadora. Colocarei a música original para eles comprarem (link em anexo) e, no fim, explicarei que nem tudo o que parece é, que nem tudo o que temos medo é realmente assustador e que, por vezes, sentimo-nos muito assustados mas, se pensarmos bem e se estivermos muito atentos, não há motivo para isso. Fazer um levantamento dos medos das crianças da turma e apontá-los também no quadro, mostrando que todos temos medos, alguns partilham os mesmos medos e que não devem ter vergonha de os dizer nem de os ter. Recorrerei ao semáforo e adaptarei as suas funções a esta nova emoção da seguinte forma: vermelho/stop – pensar no medo que se tem e se faz sentido ou não (há medos que, se os tivermos, protegem-nos do perigo; outros só existem na imaginação de cada um); amarelo – se fizer sentido, pensar que todos temos medos diferentes, ganhar coragem para o enfrentar e pensar em estratégias para o superar; se não fizer sentido, pensar em estratégias para o superar; verde – escolher uma dessas estratégias e tentar aplicá-la. Sugerir que realizem novamente em grupo um cartaz para esta nova emoção com uma personagem do *Sponge Bob* à escolha.

Apresentarei, de seguida, a última emoção, feliz, recorrendo a uma música em inglês: “Happy” de Pharrel Williams e deixarei que a ouçam (link em anexo). Perguntarei, no fim, o que sentiram ao ouvi-la e, uma vez que é uma música muito mexida e alegre, é esperado que digam que se sentiram animados e contentes. Perguntarei se sabem o significado de “Happy” (feliz) e explicarei sucintamente que a música fala exatamente sobre estar feliz e animado, fazendo a tradução de algumas partes. Ensinarei a parte do refrão às crianças e cantaremos todos juntos, batendo palmas ao ritmo da música. No fim, criarei uma discussão em grande grupo fazendo questões como “como se sentiram ao ouvir e cantar esta música?”, “porque acham que esta música vos animou?”, “já se sentiram assim felizes como o cantor? quando? o que aconteceu?”, “já repararam que, normalmente, são as pessoas à nossa volta que nos ajudam a ficar felizes?”, “e outras vezes somos nós a deixar os outros felizes, não é?”, “sabem dizer-me formas de deixar os vossos colegas/amigos felizes?” e apontar no quadro essas formas ditas pelas crianças. Recorrerei ao semáforo e adaptarei as funções à nova emoção: vermelho/stop – parar para pensar como podemos partilhar a nossa felicidade com os outros (geral); amarelo – pensar em quem podemos fazer feliz e como (específico); verde – escolher uma dessas formas e tentar aplicá-la. Sugerir que realizem outro cartaz para esta emoção com uma personagem do conto que estão a dar a Português (“O menino recompensado”).

Serão realizados 5 grupos: Grupo 1 – acabar o cartaz da emoção anterior (triste), Grupo 2 – fazer cartaz do medo, Grupo 3 – fazer semáforo e escrever nos *post-its* formas de lidar com o medo, Grupo 4 – fazer cartaz do feliz, Grupo 5 – fazer semáforo e escrever nos *post-its* formas de deixar os outros felizes.

Recursos

- ✓ Computador e projetor
- ✓ Folhas A4 e A3 brancas
- ✓ Lápis de carvão e de cor
- ✓ Cola
- ✓ *Post-its*

Avaliação

- ✓ Respondem corretamente às perguntas colocadas oralmente;
- ✓ Participam ativamente na aula;
- ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.

Reflexão/Autoavaliação

Esta aula aconteceu na terça-feira à tarde, a professora cooperante precisava da quarta-feira à tarde para outras atividades e, devido a isso, substitui a aula de português pelas atividades do meu tema (emoções). A atividade correu conforme o esperado, os alunos mostraram-se bastante interessados e participativos, como já é comum neste tipo de atividades alusivas a este tema, realizando produtos finais muito interessantes. Nas conversas em grande grupo consegui, ao contrário das outras vezes, que esperassem mais pela sua vez e não falassem todos ao mesmo tempo, de forma a poderem ouvir-se uns aos outros e a respeitarem-se. Demonstraram ainda mais atenção e mais interesse do que o habitual e, na realização das tarefas em grupo, embora fiquem sempre mais agitados e excitados, conseguiram dividir muito melhor as tarefas entre si para ninguém ficar sem nada para fazer e conseguiram aproveitar bem o tempo, sendo que quase todos os grupos conseguiram terminar as tarefas propostas. Porém, algumas crianças demonstraram descontentamento com o grupo em que ficaram – como há mais meninas que meninos, por vezes havia grupos só com um menino e estes ficavam aborrecidos por estarem sozinhos e longe dos amigos – ou com as tarefas que lhes foram atribuídas – os grupos foram realizados por mim com base em critérios como o comportamento e as qualidades e interesses de cada um, e as tarefas propostas foram ao encontro dessas qualidades, no entanto, devia ter tido mais atenção porque algumas crianças fizeram, em todas as 4 emoções, a mesma tarefa ou tarefas muito semelhantes, o que provocou esse descontentamento e, conseqüentemente, desmotivação para a realizar. No entanto, sinto que a maioria dessas crianças se conformou e conseguiu empenhar-se tanto nas atividades como os restantes colegas. Será, contudo, um aspeto que terei mais em conta e a melhorar no futuro.

Focando mais em cada momento da aula, no “medo” senti que os alunos gostaram muito da comparação entre a música lenta e assustadora do *Sponge Bob* e a música original – e pareceram compreender o significado e o propósito dessa comparação; apenas duas meninas disseram que não consideraram a música assustadora e procurei explorar com elas o que sentiram – uma delas sentiu estranheza e aproveitei para explicar à turma que não tinham

todos que se sentir assustados com a música, cada pessoa tem a sua forma de sentir as coisas e a estranheza também é um sentimento; aquando o levantamento dos medos dos alunos, tive pena que algumas crianças não se tenham sentido à vontade para partilhar com a turma mas optei por não insistir muito com elas para não se sentirem pressionadas ou constrangidas; no “feliz”, como a aula de português não aconteceu, a personagem do cartaz também foi alusiva ao *Sponge Bob* e não ao conto “O menino recompensado”; fiquei com pena que várias crianças estivessem a faltar neste dia, nomeadamente a menina que não se encontra bem integrada na turma e tem dificuldade em expressar as suas emoções e estas atividades podiam auxiliá-la nesse sentido.

Relativamente aos níveis de implicação e bem-estar, e tendo em conta o que já foi referido acima, estes encontravam-se bastante altos, sendo notório o interesse, empenho, motivação e prazer dos alunos durante a aula.

Anexos

Som assustador: <https://www.youtube.com/watch?v=4Oyo4Bcy1Sc>

Som real: <https://www.youtube.com/watch?v=r9L4AseD-aA>

Música “Happy”: <https://www.youtube.com/watch?v=MOwDb2TBYDg>

Planificação da sessão intervenção 4

7 de maio – terça-feira	
Área curricular: Expressões Artísticas e Físico-Motoras – Expressão Dramática	Período letivo: 9h – 9h30
Enquadramento curricular	
BLOCO 1 — JOGOS DE EXPLORAÇÃO CORPO <ul style="list-style-type: none"> • Explorar as atitudes de: imobilidade-mobilidade, contração-descontração, tensão-relaxamento • Explorar o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude • Explorar os movimentos segmentares do corpo • Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais: diferentes atitudes corporais; diferentes fatores de movimento (firme/suave; súbito/sustentado; direto/flexível; controlado/livre) 	
BLOCO 2 — JOGOS DRAMÁTICOS LINGUAGEM NÃO-VERBAL <ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir movimentos • Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a: uma ação isolada LINGUAGEM VERBAL E GESTUAL <ul style="list-style-type: none"> • Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com o outro 	

Objetivo da aula: Realizar um jogo para trabalhar as emoções, onde, a trios, têm que moldar o corpo do colega consoante a emoção.
Sumário
Realização de um jogo, a trios, para trabalhar as 4 emoções básicas abordadas previamente.
Descrição da sessão
Iniciarei a aula perguntando se ainda se lembram do que já demos relativamente às emoções e permitir que as crianças partilhem o que se recordam. Explicar que, neste dia, vamos fazer um jogo para trabalhar essas quatro emoções e, uma vez que as emoções surgem mais no recreio, iremos para o exterior para as trabalharmos nesse contexto, e explicarei o jogo de seguida: a trios (formados aleatoriamente com papeis), têm que pensar como sabem quando o colega se sente zangado/com medo/triste/feliz e moldar o seu corpo e a sua expressão facial para ele parecer estar com essa emoção. Este exercício será realizado por todos os grupos simultaneamente e eu andarei por cada um a ver os resultados finais.
Recursos
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respondem corretamente às questões colocadas oralmente; ✓ Participam ativamente na aula; ✓ Realizam as atividades propostas corretamente.
Reflexão/Autoavaliação
<p>Esta atividade correu bem e as crianças mostraram-se interessadas e divertidas a realizá-la. Algumas crianças demonstraram desagrado com o grupo em que calharam e algumas delas pediram para trocar, mas o objetivo de os grupos serem formados aleatoriamente consistia exatamente em juntar crianças que, normalmente e por escolha própria, não se juntariam, de forma a saberem trabalhar com vários tipos de pessoas e de forma a melhorarem as suas relações com os vários elementos da turma. A maior parte dessas crianças conseguiu lidar com a situação e adaptar-se, no entanto, houve algumas exceções que não o conseguiram fazer e mostraram-se desmotivadas na realização da atividade. Não sinto que este aspeto seja algo de grave ou negativo, vejo antes como uma aprendizagem para os alunos, que, numa próxima atividade com formação aleatória de grupos, talvez se consigam habituar melhor a essa forma e adaptar-se mais facilmente ao grupo com que calharem.</p> <p>Um aspeto a melhorar terá sido a gestão do tempo. A atividade ficou feita em muito pouco tempo e os alunos rapidamente começaram a perguntar o que fazer a seguir, uma vez que já todos os elementos tinham efetuado a moldagem e já tinham passado pelas quatro emoções. Eu deveria ter pensado neste aspeto e devia ter levado preparado uma segunda parte da atividade ou mesmo uma nova atividade que se relacionasse com a anterior, de forma a manter o grupo interessado e implicado.</p> <p>Relativamente aos níveis de implicação e bem-estar, estes encontravam-se altos.</p>

Planificação da sessão intervenção 5

8 de maio – quarta-feira	
Área curricular: Português e Expressão Dramática	Período letivo: 9h – 10h30
Enquadramento curricular	
Domínios e Conteúdos	
<u>Português</u>	
<u>Oralidade</u>	
Produção de discurso oral	
Expressão orientada: simulação e dramatização	
<u>Leitura e Escrita</u>	
Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia	
Palavras e textos (progressão)	
Compreensão de texto: Texto de características narrativas; descrição; Vocabulário: alargamento temático; Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; diferentes interpretações	
Pesquisa e registo de informação	
<u>Educação Literária</u>	
Leitura e audição	
Obras de literatura para a infância	
Leitura expressiva: individual	
Compreensão de texto	
Personagens principais	
Inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo)	
Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	
Produção expressiva	
Dramatização de texto	
<u>Expressão Dramática</u>	
BLOCO 1 — JOGOS DE EXPLORAÇÃO	
CORPO	
<ul style="list-style-type: none">• Explorar as atitudes de: imobilidade-mobilidade, contração-descontração, tensão-relaxamento• Explorar o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude• Explorar os movimentos segmentares do corpo• Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais: diferentes atitudes corporais; diferentes fatores de movimento (firme/suave; súbito/sustentado; direto/flexível; controlado/livre)	
VOZ	
<ul style="list-style-type: none">• Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos• Explorar a emissão sonora fazendo variar: a altura do som, o volume da voz, a velocidade, a entoação	

ESPAÇO

- Explorar o espaço circundante
- Adaptar a diferentes espaços os movimentos e a voz

BLOCO 2 — JOGOS DRAMÁTICOS

LINGUAGEM NÃO-VERBAL

- Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos
- Reagir espontaneamente, por gestos/movimentos a: sons, palavras, atitudes, gestos
- Reproduzir movimentos
- Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a: uma ação isolada, uma sequência de atos (situações recriadas ou imaginadas)

LINGUAGEM VERBAL

- Participar na elaboração oral de uma história
- Improvisar um diálogo ou uma pequena história: em pequeno grupo, a partir de: um tema

LINGUAGEM VERBAL E GESTUAL

- Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em pequeno grupo
- Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações — situações recriadas ou imaginadas, a partir de: um tema
- Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação

Metas Curriculares

Português

Oralidade

2. Produzir um discurso oral com correção.

1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema

5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.

1. Assumir diferentes papéis

Leitura e escrita

6. Ler em voz alta palavras e textos.

1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.
2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

7. Ler textos diversos.

1. Ler textos narrativos, descrições.

8. Apropriar-se de novos vocábulos.

1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do cotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

9. Organizar os conhecimentos do texto.

1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos.

2. Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.

12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.

1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.

Educação Literária**23. Ler e ouvir ler textos literários**

1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.

24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.

4. Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final.

5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).

10. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.

2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).

Objetivo da aula: Continuar a analisar a obra “O menino recompensado” e relacionar a história com o trabalho em torno das emoções, através da expressão dramática.

Sumário

Realização, em grupo, de alguns exercícios da ficha de leitura relativos à obra “O menino recompensado”.

Elaboração de dramatizações relacionadas com a obra e as emoções.

Descrição da sessão

Iniciarei a aula perguntando se ainda se lembram do que fizemos na aula anterior e da obra que temos vindo a analisar, pedindo um resumo da mesma. Ler a obra até ao fim, deixando que todos os alunos leiam uma parte em voz alta. Pedir que, em grande grupo, elaborem um pequeno resumo do que lerem e ouvirem. Mostrar um vídeo realizado por alunos de uma escola com a obra sintetizada a acompanhar com ilustrações desses alunos. Pedir que, em grupos, realizem alguns exercícios da ficha de leitura nº 5 (exercícios 4, 5 e 6 apenas) e corrigir oralmente e em grande grupo, tentando que todos os grupos participem. Explicar que, de seguida, vamos fazer novamente um jogo relacionado com as emoções e que consistirá no seguinte: também em grupos, terão que pensar e utilizar as personagens da obra e inventar

uma situação para dramatizar onde sejam expressas uma ou mais das quatro emoções trabalhadas. Cada grupo apresentará à turma as dramatizações e os restantes grupos terão que identificar e adivinhar as respetivas emoções.
Recursos
✓ Computador e projetor
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respondem corretamente às perguntas colocadas oralmente; ✓ Participam ativamente na aula; ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.
Reflexão/Autoavaliação
<p>Esta aula de português correu bem, embora não tenha corrido totalmente como o previsto. A leitura da obra demorou bastante tempo e senti que as crianças, apesar de se manterem em silêncio e atentas, começaram a perder ligeiramente o interesse – numa próxima não deixarei tanto texto para ler de uma só vez, repartirei de forma mais equitativa pelas aulas, de forma a não cansar ou a não causar desinteresse aos alunos. No fim, quando pedi o resumo, não me souberam dizer muita coisa, também porque a obra era longa e tinha várias personagens, contratempos, obstáculos e recompensas, levando-os a confundir uns com os outros. No entanto, apreciaram bastante o vídeo que lhes mostrei e conseguiram ficar com um resumo geral da história através desse recurso. Na realização dos exercícios estavam a demorar bastante tempo para preencher o que era pedido, sendo que foi necessário eu orientá-los e ajudá-los a gerir a leitura do texto e as tarefas para que houvesse uma maior fluidez no trabalho. A maioria dos grupos só fez o primeiro exercício e foi apenas esse que foi corrigido. A professora cooperante disse-me que ia voltar aos exercícios e terminá-los com os alunos durante o resto da semana. Sobrou muito pouco tempo para as dramatizações mas consegui que todos os grupos apresentassem, o que já é bastante positivo. Estava algum barulho e agitação mas penso que é normal, tendo em conta o tipo de atividade, e as crianças demonstraram-se interessadas, implicadas e entusiasmadas na sua realização e na adivinhação das emoções dos grupos dos colegas. Apresentaram dramatizações bastante interessantes e a maioria dos grupos incluiu três ou quatro emoções, o que significa que conseguiram pensar nas quatro emoções, nos conhecimentos que adquiriram sobre elas e em formas de as expressar para os colegas.</p> <p>Os níveis de implicação e bem-estar apresentaram-se bastante elevados durante toda a aula.</p>

Planificação da sessão intervenção 6

8 de maio – quarta-feira	
Área curricular: Estudo do Meio	Período letivo: 11h – 12h30
Enquadramento curricular	
BLOCO 3 — À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL 3. ASPECTOS FÍSICOS DE PORTUGAL <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro): 	

- — localizar no mapa de Portugal;
- — observar direta ou indiretamente (fotografias, ilustrações...).

Objetivo da aula: Consolidar os conhecimentos adquiridos na aula anterior e relacioná-los com a temática das emoções.

Sumário

Realização, em grupo, de um quizz de perguntas relativas ao tema e relativas às emoções.

Descrição da sessão

Iniciarei a aula perguntando se ainda se lembram do que fizemos na aula passada e os conteúdos abordados, pedindo que façam uma breve síntese. Explicar que, nesta aula, vamos fazer outro jogo a envolver o estudo do meio e as emoções e que, em grupos, vão ter que responder, por escrito, a perguntas relacionadas com essa matéria (com consulta no livro) e, o grupo que tiver acertado e for escolhido terá ainda que responder a duas perguntas relativas às emoções (é apresentada, por mim, uma situação e é pedido que identifiquem a emoção e, de seguida, é-lhes perguntado “se fosse um colega da vossa turma, como o ajudavam?” – perguntas em anexo), ganhando um ponto por cada pergunta certa. Ganha o grupo que tiver mais pontos.

Recursos

- ✓ Computador e projetor

Avaliação

- ✓ Respondem corretamente às perguntas colocadas oralmente;
- ✓ Participam ativamente na aula;
- ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.

Reflexão/Autoavaliação

Esta atividade correu bastante bem e dentro do planeado. As crianças adoraram a ideia de ter que responder a um quizz e de poderem ganhar pontos e saírem vencedores. Também nas perguntas relativas às emoções era evidente o esforço do grupo para responder de forma completa e adequada ao que era pedido. A aula foi bastante agitada e barulhenta, mas não sinto, de todo, que seja algo negativo ou um aspeto a melhorar, na medida em que é normal, neste tipo de jogos, sendo em grupo e havendo um espírito de competitividade muito ativo nestas idades, haver agitação, haver conversa entre os elementos do grupo e mesmo discussões com os outros grupos quando não concordavam com algo. Penso que todos estes aspetos fazem parte deste tipo de dinâmicas e os objetivos e as aprendizagens estabelecidos previamente para esta atividade foram alcançados. Para além disso, foi notório o interesse e motivação das crianças na sua realização e, devido a isso e a tudo o que já referi, sinto-me realizada e sinto que cumpro o meu papel e proporcionei uma boa atividade à turma, tendo em conta os seus gostos e interesses, e relacionando-os com os conteúdos de estudo do meio e com as emoções.

No fim da aula sobrou algum tempo e aproveitei para deixar os restantes pares apresentarem o seu trabalho de português da aula do dia anterior, criando, no fim, uma discussão em grande grupo sobre a história que mais se aproximou da obra, pedi que escolhessem as histórias mais

originais, as melhores ilustrações, reforçando sempre que todos fizeram um ótimo trabalho e que estavam todos de parabéns.

Tendo em conta o que já foi referido em cima, os níveis de implicação e bem-estar encontraram-se muito elevados durante toda a aula.

Anexos

Perguntas Quizz (Estudo do Meio e Emoções):

1. Em Portugal, onde se localizam as zonas mais montanhosas?
 - a. Ser gozado pelos colegas (triste/zangado)
2. Como é o relevo no litoral e a sul do rio Tejo?
 - a. Ouvir barulhos à noite (medo)
3. Em que zona é que o relevo é acidentado, com muitas serras, vales e planaltos?
 - a. Não ter alguém para brincar (triste)
4. Como é o relevo nas ilhas?
 - a. Ser chateado pelo irmão/primo (zangado)
5. Qual é a maior elevação de Portugal e onde se localiza?
 - a. Ser castigado por algo que não fez (triste/zangado)
6. E em Portugal continental, qual é a maior elevação e onde fica?
 - a. Ver um filme de terror (medo)
7. Qual é a terceira elevação mais alta de Portugal?
 - a. Perder o animal de estimação (triste)
8. Qual é a importância da altitude?
 - a. Ter um pesadelo (medo)
9. Como se mede a altitude?
 - a. Perder um jogo desportivo/de computador (triste/zangado)
10. Serra do Caramulo
 - a. Ficar sozinho em casa (medo)
11. Serra da Estrela
 - a. Morrer o animal de estimação (triste)
12. Serra de Monchique
 - a. Irmão/Primo estragar um brinquedo seu/a sua consola (zangado)
13. Serra do Areeiro
 - a. Cair e magoar-se (triste)
14. Serra do Pico
 - a. Ser sempre a apanhar no jogo da apanhada (zangado)

Planificação da sessão intervenção 7

20 de maio – segunda-feira	
Área curricular: Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento	Período letivo: 9h – 10h30
Enquadramento curricular	
<u>Estudo do Meio</u> BLOCO 6 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE A NATUREZA E A SOCIEDADE 1. PRINCIPAIS ACTIVIDADES PRODUTIVAS NACIONAIS	

- Reconhecer a agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal.
- Identificar os principais produtos agrícolas portugueses (vinho, azeite, frutos, cereais, cortiça...).
- Identificar os principais produtos da floresta portuguesa (madeira, resina...).
- Identificar os principais produtos ligados à pecuária (produção de carne, ovos, leite...).
- Identificar os principais produtos da indústria portuguesa (têxteis, calçado, pasta de papel, conservas, derivados de cortiça...).

Cidadania e Desenvolvimento

Igualdade de género

- Reconhecer a promoção do princípio de igualdade entre homens e mulheres como tarefa fundamental do Estado.
- Reconhecer a importância da igualdade perante a lei, a igualdade da lei e o igual direito de participação política.

Objetivo da aula: Identificar e compreender as principais atividades produtivas nacionais. Debater o tema da igualdade de género relacionando com o estudo do meio e as emoções.

Sumário

Compreender as principais atividades produtivas nacionais e em que consistem.
 Debate do tema da igualdade de género através das principais atividade produtivas nacionais e das emoções, realizando um cartaz coletivo ilustrativo da temática.

Descrição da sessão

Iniciarei a aula perguntando se sabem o que são e quais são as principais atividades produtivas nacionais e deixarei que os alunos apresentem os seus conhecimentos prévios. Pedirei, de seguida, que abram o manual na respetiva página e pedirei que alguns alunos leiam a informação expressa. Perguntarei, depois de lerem, o que acham que é cada uma das principais atividades económicas, pedindo exemplos de profissões para cada uma, nomeadamente a pecuária e a silvicultura, que poderão ser as que suscitarão mais dúvidas e explicarei de seguida, se necessário. Dividirei o quadro em duas partes, escrevendo numa delas “raparigas” e na outra “rapazes” e pedirei que me digam quais dessas profissões vêm mais mulheres ou homens a realizar, apontando as respostas. Pedirei, depois, que me digam mais coisas que acham que são “mais de rparigas” ou “mais de rapazes”, apontando também. Levarei o grupo para o exterior, apresentarei, uma a uma, as opções que me disseram anteriormente que eram de rparigas ou de rapazes e pedirei que escolham um de dois lados (um dos lados será gostar/querer ser a opção referida e outro será o não gostar/não querer ser essa opção) – acrescentarei também opções relacionadas com as emoções, nomeadamente “quem já chorou?”, “quem já deu um murro?”, “quem já deu um pontapé?”, “quem já empurrou alguém?” para ser visível que a sensibilidade não é só característico das rparigas e a agressividade também não é só própria dos rapazes. No fim, levá-los-ei de volta à sala e criarei um debate em grande grupo sobre o que aconteceu e farei questões, como: “fizemos um jogo em que tínhamos dois lados possíveis para estar, estiveram sempre só

rapazes de um lado e só raparigas do outro?”, “viram que às vezes estavam mais rapazes de um lado e noutras vezes havia tantos rapazes como raparigas?”, “o que acham que isso significa?”, “acham que é bom ou mau?”, “isso significa que somos todos diferentes e temos gostos diferentes mas que também partilhamos alguns gostos, não é?”, “há pessoas que dizem que só os rapazes é que podem gostar da cor azul, de ver/praticar desporto e de ter cabelo curto; e há pessoas que dizem que só as raparigas é que podem brincar com bonecas, vestir cor-de-rosa e ter cabelo comprido; acham justo?”, “não deviam ser os rapazes e as raparigas a decidir o que querem/gostam?”, “e serem quem quiserem ser?”, “não devia haver oportunidade de todos gostarem de tudo, sem serem julgados?”, “não acham que não devia importar se somos rapazes ou raparigas, mas sim que somos todas pessoas especiais que decidem o que gostam, não se importando com o que os outros dizem?”. De seguida, mostrarei um vídeo realizado com crianças que aborda a questão do desequilíbrio salarial entre homens e mulheres e pedirei que a turma opine sobre o que viu, criando novamente um debate em grande grupo. Por fim, pedirei que, em grupos de 4 elementos, realizem pequenas ilustrações e frases que demonstrem a igualdade de género e que serão, depois, coladas em papel de cenário e expostas na sala.

Recursos

- ✓ Papel de cenário
- ✓ Folhas A4 brancas
- ✓ Lápis/Marcadores

Avaliação

- ✓ Respondem corretamente às perguntas colocadas oralmente;
- ✓ Participam ativamente na aula;
- ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.

Reflexão/Autoavaliação

Esta aula correu bastante bem e dentro do esperado. Durante a escrita no quadro das “coisas de rapazes vs. raparigas”, os alunos mostraram-se bastante incomodados e revoltados uns com os outros por terem opiniões distintas e considerarem a maioria das coisas unissexo, ou seja, que tanto os rapazes como as raparigas podiam fazer ou gostar. Quando fomos para o exterior, foi incrível poder ver que em ambos os lados estava sempre uma mistura de rapazes e raparigas, o que provou que nenhuma das opções era “só para rapazes/raparigas” – e este jogo também permitiu aos alunos uma visualização mais clara do que cada um gosta e desta questão de nunca haver um lado só com rapazes/raparigas. Quando chegámos à sala, um menino veio ter comigo e, demonstrando bastante preocupação, disse-me “professora, esta atividade está a ser muito machista” e foi aí que expliquei para a turma o propósito desse início da aula e abri o debate, onde dei oportunidade a todos para poderem exprimir as suas opiniões e as suas revoltas. A turma demonstrou ter um pensamento já muito evoluído em relação à igualdade de género e os estereótipos mostraram-se quase inexistentes. Também gostaram imenso do vídeo e ficaram muito revoltados com o facto de as meninas terem recebido uma recompensa menor que os meninos (no vídeo). Na realização das ilustrações para o cartaz que será exposto na sala, também demonstraram interesse, motivação e empenho, o que teve como resultado trabalhos muito bem elaborados – a professora

cooperante sugeriu-me fazer a pares em vez de em grupos de quatro porque considerou que as crianças estavam muito agitadas e trabalhariam de forma mais serena assim e eu aceitei a sugestão. Acabou por se tornar uma boa opção, não pela agitação porque, como já referi em semanas anteriores, é visível que a agitação dos alunos é, na sua maioria, relativa à implicação e interesse que têm na tarefa e que os deixa excitados, mas sim porque tinham uma folha pequena para desenhar e escrever e a pares correu melhor a distribuição de tarefas do que o que correria em grupos maiores.

Infelizmente esqueci-me de fazer as perguntas relacionadas com as emoções lá fora, por isso fiz dentro da sala, pedindo que levantassem a mão nos casos afirmativos e, em todas as perguntas, todas as crianças levantaram a mão, o que foi interessantíssimo – prova que a agressividade não é só propícia dos rapazes e que a sensibilidade também não existe só nas raparigas. Tive pena de não ter feito lá fora porque a visualização – um lado estaria cheio e o outro estaria vazio – daria uma ideia mais clara destes aspetos, mas penso que consegui fazê-lo na mesma, de certa forma, na sala, e o objetivo foi alcançado.

Senti-me bastante realizada durante esta aula, o tema era interessantíssimo e penso que o consegui aproveitar da melhor forma e transmitir valores importantes e imprescindíveis sobre a igualdade de género à turma.

Os níveis de implicação e bem-estar encontraram-se bastante elevados durante toda a aula.

Planificação da sessão intervenção 8

21 de maio – terça-feira	
Área curricular: Expressões Artísticas e Físico-Motoras – Expressão Motora	Período letivo: 9h – 9h30
Enquadramento curricular	
BLOCO 4 - Jogos 5. Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física. 8. No jogo «COBRA»: 8.1. Na situação de atacante («cabeça da cobra»): 8.1. Respeitar as regras de segurança estabelecidas e a integridade física dos parceiros, mesmo à custa da sua vantagem. 8.1. • PERSEGUIR o fugitivo («cauda da cobra») para o tocar, utilizando mudanças de direção e velocidade, procurando desviá-lo para perto das linhas limites do campo; 8.2. Em situação de defesa («cauda da cobra»): 8.2. • FUGIR E ESQUIVAR-SE da «cabeça da cobra», utilizando mudanças de direção e velocidade, evitando colocar-se perto das linhas limites do campo; 8.2. • Coordenar a sua ação com os companheiros que pertencem à cobra criando situações de superioridade numérica para se «salvar».	

Objetivo da aula: Realização de um jogo para trabalhar a expressão motora, o espírito de equipa e a coesão/proximidade da turma.
Sumário
Realização de um jogo, por equipas, para trabalhar a expressão motora, bem como o espírito de equipa e a coesão/proximidade da turma.
Descrição da sessão
<p>Iniciarei a aula explicando que, neste dia, vamos fazer um jogo para trabalhar o espírito de equipa e reforçando que vão ter mesmo que trabalhar em conjunto e em sintonia para conseguirem vencer. O jogo consistirá no seguinte: haverão 3 equipas de 7 elementos e 1 equipa de 6 elementos (escolhidos aleatoriamente por papeis) e só jogarão duas equipas de cada vez (uma contra a outra); cada equipa será uma cobra e terão que decidir quem é a cabeça da cobra e quem é a cauda da cobra, essas duas pessoas ficam nas pontas e dão as mãos aos colegas da equipa; o objetivo do jogo é a cabeça da cobra tentar agarrar a cauda da cobra e esta tentar fugir, sendo que os elementos da equipa nunca podem largar as mãos. Ganha a equipa que conseguir apanhar a cauda sem largar as mãos.</p>
Recursos
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participam ativamente na aula; ✓ Realizam as atividades propostas corretamente.
Reflexão/Autoavaliação
<p>Este jogo de expressão motora correu bem e os alunos gostaram muito. Desta vez a formação dos grupos à sorte correu bastante melhor, nenhuma criança contestou por não gostar do grupo em que ficou nem havia ninguém contrariado. Sinto que o grupo já se está a habituar melhor a este método de formação de grupos, mas também a saber trabalhar em equipa com qualquer aluno da turma, o que pode significar que a coesão da turma está também a evoluir. Optei por colocar os quatro grupos a jogar simultaneamente, uma vez que tínhamos espaço (campo exterior da escola) e para evitar que uns tivessem que esperar pelos outros. Deixei que jogassem várias vezes, até todos serem cabeça e cauda da cobra, de forma a permitir que todos vivenciassem o jogo nas diferentes funções. No fim, ainda deu tempo para darem voltas a correr à volta do campo e de fazerem alguns exercícios físicos e alongamentos antes de irem para a aula de TIC.</p> <p>Os níveis de bem-estar e implicação demonstraram-se elevados durante toda a atividade.</p>

Planificação da sessão intervenção 9

21 de maio – terça-feira	
Área curricular: Português	Período letivo: 14h – 15h30
Enquadramento curricular	
Domínios e Conteúdos	
<u>Leitura e Escrita</u>	
Compreensão de texto: Texto de características narrativas; descrição; Vocabulário: alargamento temático; Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial; diferentes interpretações	
Pesquisa e registo de informação	
<u>Educação Literária</u>	
Compreensão de texto	
Personagens principais	
Inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo)	
Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	
Reconto (estrutura e ponto de vista da personagem); alteração de elementos na narrativa (personagens, tempo e espaço)	
Metas Curriculares	
<u>Leitura e escrita</u>	
8. Apropriar-se de novos vocábulos.	
1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.	
9. Organizar os conhecimentos do texto.	
1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos.	
2. Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.	
12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.	
1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.	
<u>Educação Literária</u>	
24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos	
3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.	
4. Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final.	
5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).	
7. Propor alternativas: alterar características das personagens; sugerir um cenário (temporal ou espacial) diferente.	
10. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.	

Objetivo da aula: Continuar a analisar o texto começado na aula anterior. Realizar um jogo para trabalhar a coesão/proximidade da turma.
Sumário
Finalização da análise do texto começado na aula anterior. Realização de um jogo com um novelo de trapilho para desenvolver a coesão/proximidade da turma.
Descrição da sessão
Iniciarei a aula lembrando o texto que começamos a abordar na aula anterior, pedindo um resumo aos alunos. Pedirei que terminem as perguntas de interpretação começadas na aula anterior e que realizem a ficha nº 59 do livro de fichas, corrigindo oralmente em grande grupo. Explicarei que, de seguida, faremos um jogo no exterior que consistirá no seguinte: em roda, terão que lançar um novelo de trapilho para os colegas, estando livres de escolher para que colega mandar. Depois de terem feito este exercício várias vezes, pedir que parem e criar uma discussão em grande grupo (mantendo as posições e ainda com as linhas na mão) sobre a posição das linhas, fazendo questões como “há alguém que não tem fio?”, “há mais fios de um lado que do outro?”, “porque acham que isso aconteceu?”, “já viram que há fios mais curtos e outros mais compridos?”, “sabem a razão?”, “e repararam que alguns colegas lançavam logo o novelo e outros demoravam mais?”, “qual será a razão da rapidez ou da demora?”. Este exercício permitirá aos alunos ver as diferentes relações de proximidade existentes na turma e o diálogo suscitará uma reflexão e avaliação dessas relações.
Recursos
✓ Novelo de trapilho
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respondem corretamente às questões colocadas oralmente; ✓ Participam ativamente na aula; ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.
Reflexão/Autoavaliação
A parte de português correu bem e a turma conseguiu realizar e corrigir todos os exercícios. O jogo também correu bem, as respostas dos alunos às perguntas que fiz foram ao encontro do que era esperado, estes conseguiram chegar à conclusão que quem passava o fio mais rápido era por ter já um amigo em mente e que quem demorava mais era por estar indeciso entre vários amigos ou por não terem ninguém realmente próximo a quem mandar. Consegui realizar o jogo duas vezes, de forma a todos terem oportunidade de lançar a linha pelo menos uma vez, visto que na primeira “ronda” houve várias crianças sem fio. No entanto, houve uma menina a quem nunca lançaram o fio e, no fim, esta ficou a chorar. Eu, a minha colega de diáde e a professora cooperante falámos com ela e com a turma sobre isso, mostrámos-lhe que não foi por mal que isso aconteceu, foi um acaso ou foi azar, que provavelmente algum colega estava à frente dela na roda e os outros não a conseguiam ver e fizemos ver à turma que deviam ter mais cuidado com estas situações e tentar incluir toda a gente, evitando deixar colegas de fora, e a turma demonstrou concordância, compreensão e sensibilidade com a situação da colega, consolando-a, pedindo desculpa e explicando que não a viram ou que não

foi por mal. No fim da aula, as suas amigas foram logo ter com ela abraçá-la e ela, que já se encontrava a superar bem, mostrou ficar ainda melhor. Esta é uma criança que demonstra estar bem integrada na turma, por isso penso que foi mesmo um acaso não lhe terem passado o fio nenhuma vez, contudo, esta menina foi transferida de outra escola onde sofria de racismo pelos colegas e penso que poderá ter sido esse “passado” que desencadeou esta reação. Eu também podia ter estado mais atenta ao jogo e a quem ainda não tinha fio para relembrar a turma que deviam tentar passar o fio a todos os colegas, mas, por outro lado, também não queria interferir muito nas suas escolhas para poder ser visível as relações de proximidade entre eles, que era o objetivo do jogo. Penso que o diálogo em grande grupo que fiz no fim – já na sala – sobre o jogo da manhã e este jogo, a sua interligação e o que ambos trabalhavam, suscitou na turma os objetivos esperados.

Os níveis de bem-estar e implicação encontraram-se, no geral, altos, sendo que o bem-estar poderá ter estado a um nível mais baixo em algumas crianças, nomeadamente na que chorou e também nas que não foram escolhidas numa das rondas e que era visível uma ligeira tristeza ou desconforto.

Planificação da sessão de avaliação pós-intervenção

22 de maio – quarta-feira	
Área curricular: Português	Período letivo: 9h – 10h30
Enquadramento curricular	
<p align="center">Domínios e Conteúdos</p> <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Produção de texto</p> <p>Textos de características: narrativas, expositivas; descrição</p> <p>Planificação de texto: relação, organização, hierarquização de ideias</p> <p>Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos)</p> <p><u>Gramática</u></p> <p>Classes de palavras</p> <p>Adjetivo qualificativo e numeral</p> <p>Verbo</p> <p>Advérbio de quantidade e grau</p> <p>Preposição</p> <p>Morfologia e lexicologia</p> <p>Graus dos adjetivos</p> <p>Flexão de verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro), imperativo</p> <p>Sintaxe</p> <p>Funções sintáticas: sujeito e predicado</p> <p align="center">Metas Curriculares</p>	

Leitura e escrita

15. Planificar a escrita de textos.

1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

16. Redigir corretamente.

1. Utilizar uma caligrafia legível.
2. Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.
3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.
4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.
5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).

17. Escrever textos narrativos.

1. Escrever pequenos textos, integrando os elementos *quem, quando, onde, o quê, como*.
2. Introduzir descrições na narrativa.

20. Escrever textos descritivos.

1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.

Gramática

28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.

3. Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau.
4. Fazer variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo).
5. Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo.

29. Reconhecer classes de palavras.

1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:
 - b) adjetivo: qualificativo e numeral;
 - c) verbo;
 - d) advérbio: de negação, de afirmação e de quantidade e grau;
 - h) preposição.

31. Analisar e estruturar unidades sintáticas.

1. Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado.

Objetivo da aula: Recolher novamente uma medida de avaliação da situação emocional e da pertença ao grupo das crianças pós-estudo de caso. Consolidar conteúdos gramaticais.

Sumário

Produção de um pequeno texto sobre cada uma das 4 emoções básicas e resposta a umas questões emocionais e de pertença ao grupo.

Realização de exercícios para consolidar conteúdos gramaticais.

Descrição da sessão

Iniciarei a aula relembrando os questionários que preencheram em março e explicando que irão ter que os preencher novamente neste dia, entregando-lhes as respetivas folhas (emoções: produção textual, escalas SAM (*Self Assessment Manikin*) – escalas de *likert* em

forma pictórica com 5 opções de resposta – e escala visuo-analógica; coesão/proximidade da turma: grelha categorial). Darei algum tempo para os fazerem e recolherei no fim. Posteriormente, projetarei exercícios gramaticais e darei algum tempo para os realizarem para, depois, corrigir no quadro em grande grupo.

Recursos

- ✓ Computador e projetor

Avaliação

- ✓ Respondem corretamente às questões colocadas oralmente;
- ✓ Participam ativamente na aula;
- ✓ Resolvem os exercícios propostos corretamente.

Reflexão/Autoavaliação

Esta aula correu conforme o planeado. As crianças lembravam-se vagamente da forma de preenchimento dos questionários mas, mesmo assim, voltei a explicar e quase não surgiram dúvidas. Em comparação com a primeira vez que os preencheram, conseguiram acabar mais rápido, e com histórias mais claras e sucintas. Quando passámos para a realização dos exercícios gramaticais, a turma demonstrou atenção, empenho e implicação, tendo conseguido realizar e corrigir todos os exercícios propostos até ao fim da aula. Os níveis de implicação e bem-estar encontravam-se, portanto, elevados.